

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Assimetrias linguísticas do currículo: a disciplina de inglês no liceu
português entre 1836 e 1974**

Roberto Paulo dos Ramos Franco Correia

Orientador: Prof. Doutor Joaquim António de Sousa Pintassilgo

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação
História da Educação**

2018

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Assimetrias linguísticas do currículo: a disciplina de inglês no liceu português entre 1836 e 1974

Roberto Paulo dos Ramos Franco Correia

Presidente do júri: Doutor Justino Pereira de Magalhães, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Doutor Luís Alberto Marques Alves, Professor Associado com Agregação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto;
- Doutora Ana Clara Simão Viegas dos Santos, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;
- Doutor Justino Pereira de Magalhães, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutor Jorge Manuel Nunes Ramos do Ó, Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutor Joaquim António de Sousa Pintassilgo, Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (orientador).

Financiado pela ARDITI no âmbito do Projeto Rumos



AGRADECIMENTOS

Ao longo do processo de investigação que conduziu a este trabalho, contei com a colaboração de pessoas a quem quero manifestar o meu reconhecimento.

Em primeiro lugar, ao Professor Doutor Joaquim Pintassilgo, meu Orientador Científico, a quem expresso uma enorme gratidão pela compreensão, pela disponibilidade para sugerir perspectivas teóricas e ajudar a decidir em momentos de encruzilhadas metodológicas. Sobretudo, pela generosidade e humildade intelectual e académica que manifestou ao me receber no círculo de seminários por si dinamizados e pelo estímulo constante para aderir a encontros, congressos, conferências e fóruns, quer nacionais quer internacionais. Aos participantes desses seminários, o meu agradecimento: pela riqueza das discussões teóricas, pelo estímulo intelectual e a convivialidade que proporcionaram.

Quero igualmente testemunhar o meu reconhecimento e respeito ao Professor Doutor Justino de Magalhães, coordenador do curso de doutoramento em História da Educação, no qual este projeto se inscreve, pelos seus estímulos constantes para a conclusão deste estudo mas, também, pela sua disponibilidade para estimular caminhos a percorrer.

Ao Professor Doutor Jorge Ramos do Ó, pela discussão crítica de textos que os seminários por si dinamizados possibilitaram, ajudando-me a pensar e a partilhar com diferentes autores outras linhas de pensamento e análise.

À ARDITI – Agência Regional para o Desenvolvimento da Investigação, Tecnologia e Inovação –, pela bolsa de doutoramento concedida, sem a qual parte deste projeto estaria seriamente comprometido, devido aos avultados gastos despendidos nas deslocações semanais entre a RAM e o território nacional, onde os arquivos necessários a este estudo se encontravam sediados, o meu total reconhecimento e obrigado. À Dr.^a Irene Figueira pela sua compreensão e enorme simpatia sempre disponível para a resolução de todo e qualquer assunto.

Quero igualmente testemunhar o quanto foi importante usufruir do Estatuto de Equiparação a Bolseiro, concedido pela DRAE, atual DRIG – Direção Regional de Inovação e Gestão, da Região Autónoma da Madeira, sobretudo na redução da componente lectiva (na dispensa do exercício de funções docentes). Não posso deixar de expressar aqui o meu reconhecimento e obrigado a toda a uma equipa que esteve sempre no terreno para mim e que acreditou que este projeto era exequível, manifestando sempre uma enorme colaboração e celeridade no deferimento das prorrogações de prazo para a entrega do documento comprovativo da conclusão da tese de doutoramento. Os seus incentivos e apoios constantes, quer telefonicamente quer pessoalmente, em momentos de maior fragilidade física e emocional, foram pilares que me mantiveram firme. A todos eles um Muito Obrigado: à Sr.^a D. Guida Pina, ao Dr. Diogo Pereira, ao Dr. Miguel Ponte, à Dr.^a Daniela Quadrado, ao Dr. Jorge Morgado, ao Dr. Carlos Gonçalves e a todos aqueles que direta e indirectamente estiveram ligados às minhas solicitações e que, em tempo recorde, tudo fizeram para minimizar quaisquer perdas.

À presidente do Conselho Executivo da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos da Torre, Zulay Freitas, o meu obrigado, pelo cuidado na distribuição do serviço docente e dispensa sistemática do trabalho de férias garantindo assim uma maior rentabilidade de tempo para podermos prosseguir, em tempo útil, a pesquisa deste estudo. À professora Sílvia Ferreira e ao professor Maurício Castro pela colaboração e logística da componente não letiva que permitiu que a ponte aérea semanal entre o Funchal e Lisboa pudesse ser maximizada.

Relativamente à recolha documental, agradeço à Dr.^a Perpétua Guerreiro e à Rosária Rabaça pela forma como agilizaram, na fase inicial deste estudo, o processo de acesso à documentação a seu cargo, na Divisão do Arquivo Histórico do Ministério de Educação. À Dr.^a Isabel Sanches, à Dr.^a Françoise Le Cunff, ao Dr. Pedro Maximino, ao Dr. Miguel Infante, à Paula Pimentel, à Maria João Seguro e à Ana Trigo Morais pela pertinência das informações e pistas levantadas, a todos, o meu Obrigado.

No Arquivo Nacional Torre do Tombo, não posso deixar de expressar a minha gratidão à Dr.^a Odete Martins pela sua prontidão e profissionalismo na

resolução dos problemas que tivemos de enfrentar ao longo da pesquisa efetuada de modo a garantir que toda a documentação solicitada estivesse semanalmente disponível para consulta.

Aos diretores dos Agrupamentos de Escolas Alexandre Herculano e Rodrigues de Freitas, no Porto, que tiveram a disposição e simpatia de disponibilizarem o acesso aos seus arquivos históricos. Ao professor Jorge Moranguinho, do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas pela sua enorme colaboração.

Gostaria ainda de agradecer à minha orientadora de estágio, Glória Vasconcelos, da Escola Secundária de Jaime Moniz, cujas sugestões e conselhos revelaram-se trave mestra na minha formação como professor de inglês.

Aos meus amigos que estiveram ao meu lado durante este estudo, pelo companheirismo, força e apoio em certos momentos difíceis: ao João Dinis, à Miquelina Vieira, um agradecimento muito especial: por existirem, por insistirem em estar, mesmo quando o silêncio e a ausência insustentável se alongaram. Ao Paulo Branco, à Marta Mendonça, ao Bruno Leite, à Ana Paula Sousa, à Mara Freitas e à Susana Matos, um enorme obrigado pela vossa colaboração. Aos meus pais, ao meu pai, cuja ausência se faz presente na alvorada de todos os dias, uma imensa gratidão.

Por último, tendo consciência que sozinho nada disto teria sido possível, dirijo um agradecimento especial ao Amílcar, por ser um modelo de coragem, pelo seu apoio incondicional, incentivo, amizade e paciência demonstrados e total ajuda na superação dos obstáculos que ao longo desta caminhada foram surgindo, especialmente por apresentar sempre um sorriso, quando sacrificava os dias, os fins-de-semana e os feriados em prol da realização deste estudo. A ele dedico este trabalho.

RESUMO

Esta tese analisa, numa perspetiva histórica, a disciplina de língua inglesa na *escola secundária* portuguesa. A compreensão histórica do(s) processo(s) de construção de uma língua estrangeira e do seu ensino nos liceus de Portugal, constitui o cerne da dissertação. Ao inscrever o seu estudo numa perspetiva histórica, pensámos contribuir para desmontar o carácter atemporal e apolítico que parece caracterizar a Educação Linguística.

No plano teórico, a pesquisa articulou contributos da história do currículo e das disciplinas escolares, bem como de autores ligados às questões da mundialização da educação escolar. No plano empírico, o estudo definiu um arco temporal compreendido entre o início do século XIX (1836) e o terceiro quartel do século XX (1974). Os momentos de anglofobia e anglofilia que marcaram o percurso desta língua estrangeira, no ensino oficial, ao longo de 135 anos, foram decisivos no rumo seguido pela disciplina até à conquista do seu próprio espaço no currículo português.

Este estudo privilegiou, como fontes principais, a legislação, os programas disciplinares, os relatórios dos professores, reitores e inspetores, os livros escolares e a imprensa de educação e ensino, adotando duas linhas de orientação, que embora distintas, se articularam e complementaram entre si. A primeira centrou-se no próprio processo de construção social da matéria linguística, interrogou os discursos fundadores que legitimaram a passagem dos saberes da tradição social de origem para a cultura escolar. Indagou também sobre os modos como a disciplina incorporou e se articulou com os discursos que atravessaram a cultura escolar não deixando de referir as mudanças ocorridas. A segunda linha interpelou a função da disciplina de inglês, numa perspetiva da relação dos saberes e dos efeitos de poder nos diferentes atores escolares. Procurou-se compreender, através das formas de concretização pedagógica produzidas, o modo como a disciplina disciplinou e como essa produção, integrante que foi do próprio processo de *alquimia curricular*, se traduziu em identidades curriculares específicas, reunidas sob o signo escolar de Educação Linguística.

Palavras-chave: disciplinas escolares, ensino liceal, língua inglesa, programas, professores, manuais de inglês

ABSTRACT

This thesis analyzes from an historical perspective, the English language discipline in the Portuguese secondary school. The historical understanding of the process (s) of construction of a foreign language and its teaching in the lyceums of Portugal, constitutes the core of the dissertation. By inscribing this study in an historical perspective, we thought to contribute to dismantle the timeless and apolitical character that seems to characterize Linguistic Education.

At the theoretical level, the research articulated contributions from the history of the curriculum and the school disciplines, as well as authors related to the issues of the globalization of school education. At the empirical level, the study defined a temporal arch between the beginning of the 19th century (1836) and the third quarter of the 20th century (1974). The moments of Anglophobia and Anglophilia that marked the course of this foreign language, during the 135 years of official education, were decisive in the course followed by the discipline until the conquest of its own space in the Portuguese curriculum.

This study focused on legislation, disciplinary programs, teachers' reports, rectors and inspectors, school textbooks and the education and teaching press, as the main sources, adopting two guidelines that, although distinct, articulated and complement each other. The first one focused on the process of social construction of linguistic material, questioned the founding discourses that legitimized the passage of knowledge from the social tradition of origin to the school culture. It also inquired about the ways in which the discipline has been incorporated and articulated with the discourses that went through the school culture and how they changed when those changed. The second line addressed the function of the English language, in a perspective of the relation of knowledge and the effects of power on the different school actors. It was sought to understand, through the pedagogical forms produced, the way discipline disciplined and how this production, which was part of the process of *curricular alchemy* itself, translated into specific curricular identities, gathered under the school sign of Linguistic Education.

Keywords: school subjects, secondary education, English language, school programs, teachers, English school books

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| AGRADECIMENTOS..... | I |
| RESUMO..... | IV |
| ABSTRACT..... | V |
| ÍNDICE GERAL..... | VI |
| ÍNDICE DE QUADROS..... | XI |
| ÍNDICE DE FIGURAS..... | XV |
| ÍNDICE DE ANEXOS..... | XX |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| <u>PARTE I – TEMÁTICA, CONCEITOS E METODOLOGIA</u> | 11 |
| CAPÍTULO 1. CURRÍCULO, ESTUDOS CULTURAIS E HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES | 11 |
| CAPÍTULO 2. ROTEIRO DA INVESTIGAÇÃO | 31 |
| 1. A discussão do problema | 31 |
| 2. A delimitação do objeto de estudo | 33 |
| 3. Os objetivos gerais a alcançar..... | 35 |
| 4. As fontes | 36 |
| 5. A metodologia (opções metodológicas)..... | 40 |
| 6. O estado da arte..... | 43 |
| <u>PARTE II - A DISCIPLINA ESCOLAR DE INGLÊS E O ENSINO LICEAL – A CONSTRUÇÃO DE UM SABER</u> | 55 |
| CAPÍTULO 1. AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM PORTUGAL | 55 |
| <u>1. Os primórdios e o ensino de inglês nos séculos XVIII-XIX</u> | 55 |
| <u>2. O inglês e a influência da cultura anglo americana no século XX</u> | 60 |
| <u>3. A evolução da língua inglesa</u> | 63 |
| CAPÍTULO 2. O LICEU PORTUGUÊS E AS LÍNGUAS MODERNAS | 67 |
| <u>1. A criação e provimentos da cadeira de língua inglesa: a sua frequência em alguns liceus do país no século XIX</u> | 67 |
| 1.1. O Liceu do Funchal | 75 |
| 1.2. O Liceu de Coimbra..... | 77 |
| 1.3. O Liceu de Angra do Heroísmo..... | 80 |
| 1.4. O Liceu de Lisboa | 81 |
| 1.5. O Liceu de Braga | 82 |
| 1.6. O Liceu do Porto..... | 84 |
| <u>2. A frequência da cadeira de inglês no século XX</u> | 87 |
| 2.1. Nos liceus de Lisboa..... | 87 |
| 2.2. Nas diferentes regiões do país | 88 |

| | |
|--|----------------|
| CAPÍTULO 3. A LÍNGUA INGLESA NOS PLANOS DE ESTUDO | 94 |
| 1. <u>As reformas do ensino liceal e os planos curriculares</u> | 94 |
| 1.1. O período entre 1836 e 1895 | 94 |
| 1.1.1. Os debates parlamentares | 103 |
| 1.1.2. O desdobramento das aulas de inglês e francês..... | 109 |
| 1.2. O período compreendido entre 1900 e 1929..... | 111 |
| 1.3. O período compreendido entre 1930 e 1974..... | 115 |
| CAPÍTULO 4. OS PROGRAMAS DISCIPLINARES DE INGLÊS..... | 145 |
| 1. <u>O período compreendido entre 1836 e 1905</u> | 145 |
| 1.1. O programa de 1905 | 152 |
| 1.1.1. A opinião dos Conselhos escolares sobre o programa de língua inglesa de 1905 .. | 153 |
| 1.1.2. A falta de articulação dos programas de línguas vivas | 160 |
| 2. <u>O período compreendido entre 1910 e 1974</u> | 162 |
| 2.1. De 1918 a 1935..... | 162 |
| 2.1.1. O programa de 1918 | 163 |
| 2.1.2. O programa de 1930 | 169 |
| 2.1.3. Os programas de 1931, 1934 e 1935 | 174 |
| 2.2. De 1936 a 1974..... | 180 |
| 2.2.1. O programa de 1936 | 180 |
| 2.2.2. O programa de 1948 | 185 |
| 2.2.3. O programa de 1954 | 192 |
| 2.2.4. O programa de 1968 para o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário | 192 |
| 2.2.5. O programa de 1974-75 | 193 |
| CAPÍTULO 5. O PROFESSOR LICEAL DE LÍNGUAS MODERNAS..... | 197 |
| 1. <u>O recrutamento de professores e o concurso de provas públicas.....</u> | 197 |
| 2. <u>Os modelos de formação de professores do ensino liceal</u> | 225 |
| 2.1. O Curso de Habilitação para o exercício do Magistério Secundário (1900-1915)..... | 225 |
| 2.2. As Escolas Normais Superiores (1915-1930)..... | 239 |
| 2.3. O Curso de Ciências Pedagógicas e o Estágio (1930-1974) | 243 |
| 2.3.1. Os exames de admissão ao estágio e a seleção dos candidatos..... | 251 |
| 2.4. Os Exames de Estado..... | 266 |
| 3. <u>A formação científica do professor de língua inglesa</u> | 271 |
| 3.1. As faculdades de letras e a formação ministrada..... | 279 |
| 3.2. Os exames de aptidão às universidades | 287 |
| 3.1.1. Os exames na disciplina de inglês..... | 291 |
| 4. <u>A carreira de professor e os grupos de recrutamento</u> | 293 |
| 5. <u>O quadro dos professores liceais</u> | 297 |
| 5.1. Os professores efetivos, agregados e provisórios do 3º grupo..... | 303 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 6. OS RECURSOS DIDÁTICOS..... | 319 |
| 1. Os manuais de inglês | 319 |
| 1.1. O período compreendido entre 1836 e 1905..... | 319 |
| 1.1.1. As comissões examinadoras entre 1888 e 1894-95..... | 336 |
| 1.1.2. A elaboração e análise de compêndios..... | 338 |
| 1.1.2.1. As seletas literárias..... | 339 |
| 1.1.2.2. As gramáticas | 345 |
| 1.1.3. O “livro único” de 1895 a 1905..... | 349 |
| 1.1.3.1. Algumas opiniões sobre o regime de escolha dos compêndios..... | 359 |
| 1.2. O período entre 1905 e o final da 1ª República | 364 |
| 1.3. O período compreendido entre 1927 e 1947..... | 385 |
| 1.3.1. Os manuais escolares no III Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial | 385 |
| 1.3.2. A Circular de 24 de Outubro de 1930 | 390 |
| 1.4. O período entre 1947 e 1968/1974 – o regime do livro único..... | 420 |
| 1.4.1. Os compêndios de língua inglesa..... | 420 |
| 1.4.1.1. O processo do concurso do livro único | 442 |
| 1.4.1.2. A edição e circulação de livros..... | 447 |
| 1.4.1.3. Os problemas dos livros escolares portugueses..... | 449 |
| 2. Os dicionários..... | 453 |
| 2.1. Os primeiros dicionários de inglês..... | 453 |
| 2.2. O papel do dicionário bilingue na evolução do ensino das línguas estrangeiras modernas | 455 |
| 2.3. Os autores de manuais/lexicógrafos | 459 |
| 2.3.1. Júlio Albino Ferreira..... | 460 |
| 2.3.2. Maria Manuela Teixeira de Oliveira | 463 |
| 2.3.3. Armando de Moraes | 465 |
| 2.3.4. Manuel Martins | 466 |
| 2.4. Os dicionários <i>Michäelis</i> , <i>Longman</i> e <i>Oxford</i> | 467 |
| 3. Os mapas parietais | 468 |
| CAPÍTULO 7. A METODOLOGIA UTILIZADA NO ENSINO DAS LÍNGUAS VIVAS | 485 |
| 1. As diferentes abordagens do ensino de línguas | 485 |
| 1.1. O método tradicional (gramática-tradução) | 487 |
| 1.2. O método natural..... | 488 |
| 1.3. O método direto | 489 |
| 1.4. O método audiolingual | 491 |
| 1.5. O método audiovisual..... | 493 |
| 1.6. A abordagem comunicativa..... | 494 |
| 2. A aula de inglês tradicional entre 1836 e 1894-95..... | 496 |
| 2.1. A estrutura da aula | 499 |
| 2.1.1. As interrogações e as explicações..... | 500 |
| 2.1.2.As repetições..... | 501 |
| 2.1.3. Os exercícios escolares | 503 |
| 2.1.3.1. Os exercícios escritos..... | 503 |
| 2.1.3.2. Os exercícios orais..... | 504 |
| 2.1.3.2.1. A leitura..... | 504 |

| | |
|--|---------|
| 2.1.3.2.2. A tradução e o estudo gramatical/literário..... | 505 |
| 2.1.3.2.3. A conversação..... | 508 |
| 2.2. Os métodos de ensino seguidos nos liceus entre 1870 e 1895 | 508 |
| 2.2.1. O Liceu do Funchal..... | 509 |
| 2.2.2. O Liceu de Évora..... | 510 |
| 2.2.3. O Liceu de Santarém | 511 |
| 2.2.4. O Liceu de Braga | 512 |
| 2.2.5. O Liceu de Lisboa..... | 513 |
| 2.2.6. O Liceu do Porto | 516 |
| 3. O Positivismo e a sua influência no ensino linguístico..... | 517 |
| 4. A renovação dos métodos de ensino do inglês entre o final do século XIX e o 2º quartel do século XX..... | 519 |
| 4.1. A necessidade do método e o objetivo do estudo das línguas modernas | 521 |
| 4.2. O método direto | 522 |
| 4.2.1. A pronúncia | 523 |
| 4.2.2. O vocabulário | 525 |
| 4.2.3. A gramática | 527 |
| 4.2.4. A tradução e a explicação dos textos | 528 |
| 4.2.5. A conversação e outros exercícios orais..... | 528 |
| 4.2.6. Os Exercícios escritos | 530 |
| 4.2.7. Os livros..... | 532 |
| 4.3. O método do <i>Linguaphone</i> | 534 |
| 4.3.1. O <i>Linguaphone</i> e o ensino liceal de inglês | 536 |
| 4.4. O ensino de inglês no Liceu de Pedro Nunes de 1906 a 1940..... | 539 |
| 4.5. O ensino de inglês no Liceu D. João III entre 1926 e 1940 | 547 |
| 4.6. As salas de línguas..... | 550 |
| 4.6.1. A sala de línguas do Liceu Pedro Nunes | 550 |
| 4.6.2. A sala de línguas do Liceu D. João III | 554 |
| 4.7. A correspondência interescolar..... | 557 |
| 4.7.1. A correspondência no Liceu Central Sá da Bandeira | 566 |
| 4.7.2. A correspondência no Liceu Nacional Alves Martins | 567 |
| 4.7.3. A correspondência no Liceu Passos Manuel | 569 |
| 4.8. Os cursos práticos de francês, inglês e alemão | 570 |
| 5. Os cadernos diários | 578 |
| 6. A prática pedagógica dos professores entre 1945 e 1974 | 588 |
| 6.1. Os relatórios dos professores agregados e auxiliares..... | 588 |
| 6.2. O conteúdo dos relatórios..... | 589 |
| 6.3. A prática pedagógica descrita nos relatórios..... | 590 |
| 6.3.1. O ensino de inglês no 2º ciclo (3º, 4º e 5º anos)..... | 590 |
| 6.3.1.1. A orientação do ensino no 3º ano..... | 590 |
| 6.3.1.2. A orientação do ensino no 4º ano..... | 606 |
| 6.3.1.3. A orientação do ensino no 5º ano..... | 617 |
| 6.3.2. O ensino de inglês no 3º ciclo | 627 |
| 6.3.2.1. A orientação do ensino no 6º ano..... | 627 |
| 6.3.2.2. A orientação do ensino no 7º ano..... | 633 |
| 6.4. A didática da língua inglesa (síntese)..... | 645 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 8. A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS | 647 |
| 1. Os exames de inglês entre 1836 e 1900 | 647 |
| 1.1. Na 1ª circunscrição académica | 655 |
| 1.2. Na 2ª circunscrição académica | 661 |
| 1.3. Na 3ª circunscrição académica | 663 |
| 1.4. Nas três circunscrições académicas | 665 |
| 1.5. Os exames de saída do curso geral e do complementar | 668 |
| 1.5.1 O programa dos exames do curso geral | 669 |
| 1.5.2. O programa dos exames do curso complementar | 670 |
| 2. Os exames de inglês entre 1905 e 1974 | 670 |
| 2.1. As provas escritas dos exames liceais | 680 |
| 2.1.1. Os pontos de inglês | 680 |
| 2.1.2. A correção e julgamento das provas escritas | 684 |
| 2.1.3. A experiência no Liceu D. João III | 689 |
| 2.2. As provas orais de línguas | 691 |
| 2.3. A classificação dos alunos | 694 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 698 |
| FONTES E BIBLIOGRAFIA | 720 |
| 1. FONTES | 720 |
| 2. BIBLIOGRAFIA | 726 |
| ANEXOS (CD Rom anexo à contracapa) | |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Número de alunos que frequentam as cadeiras de inglês e francês..... | 71 |
| Quadro 2 – Número dos alunos matriculados em inglês nos Liceus de Portugal..... | 75 |
| Quadro 3 – Mapa estatístico dos alunos internos matriculados em francês e inglês no Liceu Nacional de Coimbra entre 1858-1875..... | 80 |
| Quadro 4 – Mapa estatístico dos alunos internos matriculados em Francês e Inglês no Liceu Nacional de Angra do Heroísmo entre 1850 e 1861..... | 83 |
| Quadro 5 – Número dos alunos internos matriculados em Francês e Inglês no Liceu de Braga entre 1845-1860..... | 85 |
| Quadro 6 – Número de alunos matriculados nas cadeiras de francês e inglês do Liceu Nacional do Porto..... | 88 |
| Quadro 7 – Total de alunos matriculados nos liceus de Lisboa em inglês e francês entre os anos de 1935-1937..... | 89 |
| Quadro 8 – Reforma de Fontes Pereira de Melo (1860)..... | 125 |
| Quadro 9 – Reforma de Anselmo Braamcamp (1863)..... | 126 |
| Quadro 10 – Reforma de Sá da Bandeira - Bispo de Viseu (1868)..... | 127 |
| Quadro 11 – Reforma de Rodrigues Sampaio – Liceus de 1ª classe (1872)..... | 128 |
| Quadro 12 – Reforma de Rodrigues Sampaio – Liceus de 2ª classe (1872)..... | 129 |
| Quadro 12 – I Reforma de Luciano de Castro (1880)..... | 130 |
| Quadro 13 – II Reforma de Luciano de Castro (1886)..... | 131 |
| Quadro 14 – III Reforma de Luciano de Castro (1888)..... | 132 |
| Quadro 15 – Anos e horas de estudo semanais das disciplinas de Francês e Inglês..... | 133 |
| Quadro 16 – Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)..... | 134 |
| Quadro 17 – Reforma de José Eduardo Coelho (1905)..... | 135 |
| Quadro 18 – Reforma de Sidónio Paes-Alfredo Magalhães (1918)..... | 136 |
| Quadro 19 – Reforma de Leonardo Coimbra (1919)..... | 137 |
| Quadro 20 – Reforma de Ginestal Machado (1921)..... | 138 |

| | |
|---|---------|
| Quadro 21 – Reforma de Gustavo Cordeiro Ramos (1930)..... | 139 |
| Quadro 22 – Reforma de Carneiro Pacheco (1936)..... | 140 |
| Quadro 23 – Intervenção de Mário de Figueiredo (1941)..... | 141 |
| Quadro 24 – Reforma de Fernando Pires de Lima (1947)..... | 142-143 |
| Quadro 25 – Mapa dos professores vitalícios e provisórios que regem os cursos dos Liceus Nacionais do Continente e Ilhas em 1876..... | 213 |
| Quadro 26 – Distribuição dos candidatos do 4º grupo liceal..... | 220 |
| Quadro 27 – Lista de candidatos opositores ao 4º grupo nos liceus da 1ª Circunscrição Académica..... | 220 |
| Quadro 28 – Lista de candidatos opositores ao 4º grupo nos liceus da 2ª Circunscrição Académica..... | 221 |
| Quadro 29 – Lista de candidatos opositores ao 4º grupo nos liceus da 3ª Circunscrição Académica..... | 222 |
| Quadro 30 – Concorrentes ao estágio do Liceu Normal de Pedro Nunes..... | 254 |
| Quadro 31 – Quadro estatístico referente ao processo de formação de professores entre 1936 e 1948..... | 255 |
| Quadro 32 – Exames de admissão ao estágio no liceu de Pedro Nunes entre 1940 e 1947..... | 257 |
| Quadro 33 – Exames de admissão ao estágio no Liceu D. João III entre 1940 e 1952..... | 258 |
| Quadro 34 – Frequência do Estágio Pedagógico no 3º grupo liceal nos três liceus normais..... | 263 |
| Quadro 35 – Exames de Estado do 3º grupo liceal..... | 269 |
| Quadro 36 – Candidatos aprovados no Exame de Estado..... | 271 |
| Quadro 37 – Distribuição dos professores de línguas por habilitações de acordo com a sua relação com a disciplina leccionada (em percentagem e por sexos)..... | 277 |
| Quadro 38 – Comparação entre o número de professores efetivos e provisórios em cada liceu entre 1906-1907 e 1909-1910..... | 298 |
| Quadro 39 – Mapa do pessoal docente por categorias no ano letivo 1927-1928..... | 300 |
| Quadro 40 – Professores do Ensino Liceal no ano de 1935..... | 302 |
| Quadro 41 – Distribuição dos professores do ensino liceal de inglês e alemão pelas diferentes categorias..... | 304 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 42 - Professores auxiliares e agregados do 3º grupo em 1940..... | 305 |
| Quadro 43 - Professores dos Liceus da Secção de Letras..... | 309 |
| Quadro 44 – Número de professores por categorias e sexos entre 1957 e 1965..... | 312 |
| Quadro 45 – Os manuais escolares adotados nos diferentes liceus em 1907 e 1908..... | 368 |
| Quadro 46 – O Material de ensino adotado nos diferentes liceus em 1942-43..... | 412 |
| Quadro 47 – Frequência do liceu em 1907-1908..... | 541 |
| Quadro 48 – Frequência do liceu em 1908-1909..... | 541 |
| Quadro 49 – Frequência do liceu em 1909-1910..... | 542 |
| Quadro 50 – Mapa do movimento da correspondência interescolar do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes) no ano escolar de 1932-1933..... | 563 |
| Quadro 51 – Frequência em 1942-43 dos cursos livres italiano, alemão, francês e inglês..... | 577 |
| Quadro 52 – Número de alunos externos que requereram exames de classe ou finais em francês e inglês no Liceu Central de Lisboa em 1886..... | 658 |
| Quadro 53 – Número de alunos admitidos a exame final na 2ª Circunscrição nos anos letivos de 1878-1879 e 1886-1886..... | 664 |
| Quadro 54 – Mapa dos exames requeridos nos liceus da 3ª circunscrição académica de instrução secundária nos anos letivos de 1885-1886 e 1890-1891..... | 665 |
| Quadro 55 – Mapa estatístico dos alunos examinados em inglês (2º ano) nos liceus da 3ª circunscrição académica na 1ª e 2ª épocas em 1889-1890..... | 666 |
| Quadro 56 – Exames de classe feitos nas três circunscrições académicas entre 1883 e 1892..... | 667 |
| Quadro 57 – Exames finais e singulares feitos nas três circunscrições académicas..... | 668 |
| Quadro 58 – Mapa do número de alunos externos que requereram exames da 5ª e 7ª classes nos vários liceus do país em 1932..... | 674 |
| Quadro 59 – Resultados dos exames de inglês do 2º ciclo nos liceus do continente no ano letivo de 1942-1943..... | 676 |
| Quadro 60 – Resultados obtidos na disciplina de inglês do 2º ciclo nos liceus de Lisboa, na época de Julho de 1944..... | 677 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 61 – Número de alunos inscritos do ensino oficial e aproveitamento na disciplina de inglês entre 1943 a 1949..... | 679 |
| Quadro 62 – Número total de alunos do ensino oficial que fizeram exames finais de 2º ciclo em inglês, francês e alemão no ano letivo de 1965/66..... | 681 |
| Quadro 63 – Tabela de classificação de Inglês..... | 688 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Número de alunos matriculados em francês e inglês entre 1939 e 1945, na região de Lisboa e Vale do Tejo..... | 89 |
| Figura 2 – Número de alunos matriculados em francês e inglês entre 1939 e 1945, na região do Alentejo..... | 90 |
| Figura 3 – Comparação entre o número total de alunos matriculados nas disciplinas de francês e inglês entre 1939 e 1945, na região do Algarve..... | 90 |
| Figura 4 – Comparação entre o número total de alunos matriculados nas disciplinas de francês e inglês entre 1939 e 1945, na região Centro..... | 91 |
| Figura 5 – Comparação entre o número total de alunos matriculados nas disciplinas de francês e inglês entre 1939 e 1945, na região dos Açores..... | 91 |
| Figura 6 – Comparação entre o número total de alunos matriculados nas disciplinas de francês e inglês entre 1939 e 1945, na região da Madeira..... | 92 |
| Figura 7 – Comparação entre o número total de alunos matriculados nas disciplinas de francês e inglês entre 1939 e 1945, na região Norte..... | 93 |
| Figura 8 – Pontos de Inglês..... | 202 |
| Figura 9 – Programa para os exames dos professores de Gramática e Língua Inglesa..... | 203 |
| Figura 10 – <i>Selecta de Autores Ingleses</i> , de J. C. Berkeley Cotter e A. R. Gonçalves Vianna, Paris-Lisboa, 1897, Guillard Aillaud & C. ^a | 353 |
| Figura 11 – Capa e folha de rosto do <i>Manual de phraseologia inglesa</i> , de J. C. Berkeley Cotter e A. R. Gonçalves Vianna, Paris-Lisboa, 1897, Guillard Aillaud & C. ^a | 358 |
| Figura 12 – <i>Selecta Inglesa</i> , de J. C. Berkeley Cotter e Gonçalves Vianna, 1907, 1 ^a edição, Aillaud & C. ^a , Lisboa..... | 366 |
| Figura 13 – <i>English Reader with conversation exercises</i> , classe de Sixième, de Charles Schweitzer e Alfred Vincent, Librarie Armand Collin, Paris..... | 369 |
| Figura 14 – <i>English Reader with conversation exercises</i> , classe de Cinquième, de Charles Schweitzer e Alfred Vincent, Librarie Armand Collin, Paris, 1907..... | 370 |
| Figura 15 – <i>The Boy's Own Book</i> e <i>Tom in England</i> , da coleção The Boy's own Book e <i>Alice in England</i> , da coleção The Girl's own Book, ambos de Camerlynck e G. Roux, H. Didier Editeur, Paris..... | 377 |
| Figura 16 – <i>A Phonetic Method, English, Book 1</i> , de José Alves de Oliveira, Lisboa, 1916, Papelaria Guedes..... | 379 |

| | |
|--|-----|
| Figura 17 – <i>Gramática Inglêsa</i> , de Júlio Albino Ferreira, 1933, 3ª edição, edição do autor, Porto..... | 401 |
| Figura 18 – <i>Método de Inglês</i> (4ª e 5ª classes), de Júlio Albino Ferreira, 1939, 16ª edição, Costa Cabral, Porto..... | 409 |
| Figura 19 – <i>English Lessons</i> , de José Alves de Oliveira, 1942, 3ª edição, Livraria Sá da Costa, Lisboa..... | 409 |
| Figura 20 – <i>Selecta Inglêsa</i> (6º ano), de Júlio Albino Ferreira, 1940, 2ª edição, Tipografia Sequeira, Lda., Porto..... | 410 |
| Figura 21 – <i>Selecta Moderna da Língua Inglesa</i> (6º ano), de José Alves de Oliveira, 1942, 3ª edição, Livraria Sá da Costa, Lisboa..... | 410 |
| Figura 22 – <i>Gramática Moderna da Língua Inglesa</i> , de J. Alves de Oliveira, 1939, 2ª edição, Livraria Sá da Costa, Lisboa..... | 413 |
| Figura 23 – <i>A Pratical English Course for Students</i> (4º e 5º anos), de Maria Manuela Teixeira de Oliveira, 1942, 1ª edição, Gomes e Rodrigues, L.da, Lisboa..... | 416 |
| Figura 24 – <i>A New Pratical English Course for Students</i> (4º e 5º anos), de Maria Manuela Teixeira de Oliveira, 1944, 2ª edição, Gomes e Rodrigues, L.da, Lisboa..... | 417 |
| Figura 25 – <i>Selecta Inglesa para os Liceus</i> , de Manuel Anacleto e Saavedra Machado, 1946, 1ª edição, Livraria Popular, Lisboa..... | 418 |
| Figura 26 – <i>Selecta Inglesa About England and English People</i> , de Isabel Maria Aguiar Branco e Silva, e e contracapa, numerada e rubricada pela autora, 1946, 1ª edição, Lisboa..... | 419 |
| Figura 27 – <i>English Extracts – Selecta Inglesa</i> , de Albino Rodrigues Pinto Fernandes, 1ª Edição, 1946, Depositária Papelaria Central, Lamego..... | 419 |
| Figura 28 – <i>A Modern English Reader</i> (book one e book three), de Maria Manuela Teixeira de Oliveira, 1946, 1ª edição, Lisboa..... | 426 |
| Figura 29 – <i>The Student's Companion</i> , de Maria Manuela Teixeira de Oliveira, 1946, 1ª edição, Lisboa..... | 430 |
| Figura 30 – <i>Selecta Inglesa, Great Britain and the U.S.A. Past and Present, Book II, The U.S.A.</i> (seventh form), de Laura Costa Dias de Figueiredo e António Leitão de Figueiredo, 1960, Depositária Coimbra Editora, Limitada..... | 435 |
| Figura 31 – <i>A New English Reader</i> (Book I – third form, Book II – fourth form e Book III – fifth form), de Armando de Moraes, 1965, 3ª edição, Livraria Popular de Francisco Franco, Lisboa..... | 437 |
| Figura 32 – <i>Gramática de Inglês</i> , de Maria do Céu Saraiva Jorge, 1965, 2ª edição, Livraria Didáctica Editora, Lisboa..... | 438 |

| | |
|--|-----|
| Figura 33 – Selecta Inglesa <i>Great Britain and the U.S.A. Past and Present</i> , de Laura Costa Dias de Figueiredo e António Leitão de Figueiredo..... | 438 |
| Figura 34 – Dicionário bilingue Inglês-Português e Português-Inglês, da coleção “Dicionários do Povo”, Editora Paulo de Azevedo, Lda., Rio de Janeiro e Livraria Bertrand, Lisboa, 25ª edição..... | 457 |
| Figura 35 – Capa e folha de rosto do dicionário de inglês-português, de Júlio Albino Ferreira, 1935, 1ª edição, Editora Domingos Barreira..... | 460 |
| Figura 36 – Capa e folha de rosto do dicionário de português-inglês, de Júlio Albino Ferreira, 1952, revisto pelo dr. Armando de Moraes, Editorial Domingos Barreira..... | 462 |
| Figura 37 – <i>A Modern English-Portuguese Dictionary</i> , de Maria Manuela Teixeira de Oliveira, Editores Gomes e Rodrigues, Lisboa..... | 463 |
| Figura 38 – <i>Dicionário moderno português-inglês</i> , de Maria Manuela Teixeira de Oliveira, Editores Gomes e Rodrigues, 1ª edição, Lisboa..... | 464 |
| Figura 39 – <i>Tableaux auxiliaires Delmas pour l’enseignement des langues viventes par l’image et la méthode directe</i> , representando o movimento das atividades portuárias. Editor G. Delmas, Bordeaux, França. In Escola Secundária de Gil Vicente..... | 470 |
| Figura 40 – Quadro parietal representando as atividades agrícolas durante a Primavera. Casa editora <i>Librairie Armand Colin</i> , Paris, França. In Escola Secundária D. João de Castro..... | 471 |
| Figura 41 – Imagem parietal retratando um ambiente doméstico, numa cozinha, onde uma refeição é servida. Coleção <i>Rossignol</i> de 1950..... | 472 |
| Figura 42 – Imagem parietal retratando um cenário doméstico, numa sala de estar. Coleção <i>Rossignol</i> , anos de 1950..... | 473 |
| Figura 43 – <i>Clearing up time</i> - Fase de limpeza e arrumação de uma sala de aula, provavelmente de trabalhos manuais. E. R. Boyce, Londres, Inglaterra. In Escola Secundária de Passos Manuel..... | 474 |
| Figura 44 – Montra da loja de brinquedos <i>Tilly Tally's Toyshop</i> . Ilustrado por Roy Carron, editado por E. R. Boyce, Londres, Inglaterra. In Escola Secundária de Passos Manuel..... | 475 |
| Figura 45 – Montra da mercearia <i>Tom Tiddler Grocer</i> , com vários artigos expostos e devidamente etiquetados com o nome e preço. Londres, Inglaterra, E. R. Boyce. In Escola Secundária de Passos Manuel..... | 476 |
| Figura 46 – Montra da frutaria <i>Joe Black, Fruit and Vegetables</i> , com vários frutos e legumes expostos e devidamente etiquetados pelo nome e preço. Londres, Inglaterra, E. R. Boyce. In Escola Secundária de Passos Manuel..... | 476 |
| Figura 47 – <i>The Post Office</i> (A estação de Correios). Ilustrado e desenhado por Roy Carron e editado por E. R. Boyce, Londres, Inglaterra. In Escola Secundária de Passos Manuel..... | 477 |

| | |
|--|-----|
| Figura 48 – Imagem parietal utilizada para estudo e aprofundamento das línguas estrangeiras..... | 477 |
| Figura 49 – Quadro parietal representando um terminal ferroviário. Ilustrado e desenhado por Elizabeth Skilton e editado por Lowe & Brydone Ltda., Londres, Inglaterra. In Escola Secundária de Passos Manuel..... | 478 |
| Figura 50 – Uma família realiza diferentes tarefas domésticas. Ilustrado por Elizabeth Skilton, Longmans Green & Co Ltd., Londres, Inglaterra. In Escola Secundária Machado de Castro..... | 479 |
| Figura 51 – Zona balnear. Ilustrada por Elizabeth Skilton, Lowe & Brydone Ltda., Londres, Inglaterra. In Escola Secundária de Machado de Castro..... | 480 |
| Figura 52 – Uma artéria principal citadina, numa perspetiva frontal. Ilustrada por Elizabeth Skilton, Lowe & Brydone Ltda., Londres, Inglaterra. In Escola Secundária de Passos Manuel..... | 480 |
| Figura 53 – Quadro parietal, a preto e branco, utilizado nas aulas de línguas para introdução e alargamento de vocabulário. O quadro apresenta os rostos de 29 personagens, com a respetiva identificação, que irão ser identificados noutras imagens parietais pertencentes à mesma coleção. Permite aos alunos desenvolverem competências ao nível da descrição física..... | 481 |
| Figura 54 – O quadro apresenta uma sala de espera de um consultório, com várias personagens sentadas ou de pé, à espera de serem observadas. A meio da imagem está uma enfermeira..... | 482 |
| Figura 55 – O quadro apresenta uma casa de dois andares, com as respetivas divisões. No topo temos o quarto e ao lado a casa de banho. Em baixo a sala e a cozinha. Não existem personagens, uma vez que o objetivo é a aquisição de vocabulário relacionado com divisões e seus conteúdos..... | 482 |
| Figura 56 – Aeroporto com as suas zonas distintas: partidas e chegadas. No topo podemos observar a zona de embarque com uma sala de espera, aviões a descolar, um quadro com indicações de voo, destinos e horários, um banco e uma zona de bar. Em baixo surgem várias personagens na zona de chegadas com diferentes características físicas..... | 483 |
| Figura 57 – O quadro apresenta uma cena passada num típico bar inglês ("pub"), com personagens que conversam ao balcão ou sentadas nas mesas, com as respetivas bebidas..... | 483 |
| Figura 58 – O quadro apresenta uma cena passada num supermercado onde se encontram diversos clientes a fazer comprar ou na caixa e onde se podem observar diferentes tipos de produtos: pão, ovos, queijo, leite, produtos de limpeza, café, uvas, maçãs, batatas, livros, tabaco e postais..... | 484 |
| Figura 59 – Coleção de discos do curso de inglês pelo método do <i>Linguaphone</i> | 535 |
| Figura 60 – Gramática inglesa do Instituto <i>Linguaphone</i> | 536 |

| | |
|---|-----|
| Figura 61 – Curso de conversação em inglês pelo método <i>Linguaphone</i> | 538 |
| Figura 62 – Caderno diário da disciplina de inglês (5º ano), do aluno António Alberto Cardoso Lopes, do Liceu de Camões, do ano letivo de 1963-64..... | 580 |
| Figura 63 – Caderno destinado ao apontamento de noções de gramática inglesa...582 | |
| Figura 64 – Caderno destinado aos significados das lições de 6º ou 7º ano e ao registo do vocabulário referente às principais obras dos diferentes autores literários..... | 588 |

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Circular interna solicitando aos autores de manuais a oferta de um exemplar das suas obras

Anexo 2 – O Programa de 1856

Anexo 3 – O Programa de 1870

Anexo 4 – O Programa de 1872

Anexo 5 – O Programa de 1880

Anexo 6 – O Programa de 1886

Anexo 7 – O Programa de 1888

Anexo 8 – O Programa de 1889

Anexo 9 – O Programa de 1895

Anexo 10 – O Programa de 1905

Anexo 11 – O Programa de 1918

Anexo 12 – O Programa de 1919

Anexo 13 – O Programa de 1926

Anexo 14 – O Programa de 1929

Anexo 15 – O Programa de 1930

Anexo 16 – O Programa de 1931

Anexo 17 – O Programa de 1934

Anexo 18 – O Programa de 1935

Anexo 19 – O Programa de 1936

Anexo 20 – O Programa de 1947

Anexo 21 – O Programa de 1948

Anexo 22 – O Programa de 1954

Anexo 23 – O Programa de 1968

Anexo 24 – O Programa de 1974-75

Anexo 25 – Ordem de serviço expedida por Gustavo Cordeiro Ramos.

Anexo 26 – Plano de subsídio aos estagiários.

Anexo 27 – Requerimento dos candidatos masculinos ao estágio liceal no ano de 1939.

Anexo 28 – Exposição do reitor do *Liceu Normal de Lisboa* sobre o problema do ensino das línguas vivas.

Anexo 29 – Memória Explicativa do plano do livro *English Lessons*, de José Alves de Oliveira.

Anexo 30 – Guia do pagamento efetuado pelo professor José Alves de Oliveira ao tesoureiro do Conselho Administrativo do *Liceu Normal de Lisboa*.

Anexo 31 – Memória Explicativa do plano do livro *Método de Inglês*, de Júlio Albino Ferreira.

Anexo 32 – Relatório do livro *English Lessons*, de José Alves de Oliveira.

Anexo 33 – Memória explicativa da *Selecta Inglesa*, de Júlio Albino Ferreira.

Anexo 34 – Memória explicativa da *Selecta Moderna da Língua Inglesa*, de José Alves de Oliveira e respetivo Parecer favorável à sua aprovação.

Anexo 35 – Parecer de José Francisco dos Santos sobre o requerimento apresentado pelo professor José Alves de Oliveira, em relação à reedição das suas duas obras.

Anexo 36 – Relatório do livro *A Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

Anexo 37 – Parecer sobre o livro *A Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

Anexo 38 – Relatório do livro *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira e respetivo Parecer do relator José Francisco dos Santos.

Anexo 39 – Parecer do relator José Francisco dos Santos sobre o livro *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

Anexo 40 – Parecer definitivo sobre o livro *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

Anexo 41 – Relatório referente à 2ª edição do livro *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

Anexo 42 – Parecer referente à 2ª edição do livro *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

Anexo 43 – Parecer do relator Carlos José Passanha Pereira, sobre a *selecta inglesa*, *About England and English People*, de Isabel Maria Aguiar Branco Silva.

Anexo 44 – Parecer do relator Francisco Júlio das Neves favorável à aprovação da selecta inglesa, *About England and English People*, de Isabel Maria Aguiar Branco Silva.

Anexo 45 – Memória descritiva da *Selecta Inglesa*, de Manuel Inácio Anacleto e Luís Saavedra Machado.

Anexo 46 – Parecer da 3ª secção da Junta Nacional de Educação favorável à aprovação do livro *Selecta inglesa para os liceus*, da autoria dos professores Manuel Inácio Anacleto e Luís Saavedra Machado.

Anexo 47 – Memória descritiva da selecta inglesa, *About England and English People*, de Isabel Maria de Aguiar Branco e Silva.

Anexo 48 – Memória descritiva da 20ª edição do livro *Método de Inglês*, de Júlio Albino Ferreira.

Anexo 49 – Memória descritiva do livro *The Student's Companion*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

Anexo 50 – Memória descritiva dos 3 volumes da obra *A Modern English Reader*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

Anexo 51 – Memória descritiva da selecta inglesa *About England and English People* (já modificado), de Isabel Maria Aguiar Branco Silva.

Anexo 52 – Boletim de correspondência inter-escolar do *Liceu Normal de Lisboa* (Pedro Nunes).

Anexo 53 – Cômputos de inglês referentes ao 2º ciclo e à 7ª classe de letras.

INTRODUÇÃO

No currículo escolar, a questão das línguas estrangeiras entrelaça-se com significados ideológicos dentro do contexto das políticas culturais linguísticas. O facto de uma determinada língua ser incluída ou excluída do currículo escolar é uma questão relacionada com problemáticas sociais e políticas mais amplas e complexas. Como Antonio Gramsci explicou, de forma tão precisa, “de cada vez que, de um modo ou de outro, a questão da língua vem à baila, isso significa que uma série de problemas está prestes a emergir: a formação e ampliação da classe dirigente, a necessidade de estabelecer relações mais íntimas e seguras entre os grupos dirigentes e as massas populares, ou seja, a reorganização da hegemonia cultural”¹.

Na realidade, a dominação linguística impõe, simultaneamente, a supremacia cultural. Aqueles que são capazes de controlar significados do discurso são igualmente capazes de promover as suas visões do mundo, as suas normas, os seus valores e os seus interesses. Os direitos linguísticos (as ofertas linguísticas, o ensino da língua e a política linguística definida pelo Estado) evidenciam não só um vasto controlo ideológico mas também as relações de poder que se desenvolvem entre os diferentes grupos sociais. Por conseguinte, questões acerca das línguas que devem ser integradas nos currículos escolares não podem, de modo algum, ser examinadas num vácuo. Têm de ser examinadas no seu contexto sociopolítico e as práticas discursivas do planeamento da língua estrangeira analisadas no contexto do discurso do planeamento linguístico como um todo.

O currículo de uma língua estrangeira nunca é um mero conjunto neutro de conhecimentos que surgem nos textos e nas salas de aula de um determinado país. Ele é sempre o resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo social sobre aquilo que ele considerou ser conhecimento linguístico legítimo e válido. Em última instância, ele é o produto das tensões culturais, políticas e económicas que organizam um determinado povo. Por esse motivo, um dos nossos grandes objetivos passa também por saber o que se aprendia, como se aprendia e com que propósito se aprendia.

¹ Antonio Gramsci, *Selections from Prison Notebooks*, ed. and trad. Quinten Hoare e Geoffrey Smith, p. 52.

Questões acerca de qual o conhecimento ou a quem pertence o conhecimento a transmitir nas escolas, quem seleciona esse conhecimento e porquê, quais as razões pelas quais se encontra organizado da maneira como está e porquê, são questões que se encontram diretamente relacionadas com o modo como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados pela sociedade. Estas questões afiguram-se pertinentes e assumem uma enorme relevância nos currículos de língua estrangeira. Ao colocá-las, aqueles que planeiam o ensino de línguas acabam por desnaturalizar escolhas que são um resultado de processos hegemónicos. A resposta a estas questões requer um envolvimento com a política de ensino da língua estrangeira – um campo que, de um modo geral, se desenvolveu em termos apolíticos. No entanto, é importante para aqueles que planeiam o currículo politizar questões do ensino da língua estrangeira, questionar, por exemplo, *que conhecimento linguístico vale como legítimo, a quem pertence a língua que é tida como suficientemente importante para ser incluída no currículo, porquê e em que termos.*

E se a língua não é senão um instrumento de comunicação, como podemos nós explicar o fenómeno de imposição linguística de uma língua em detrimento de outra? Em Portugal, as decisões acerca da inclusão ou exclusão de línguas no currículo foram o resultado de atitudes de senso comum oriundas de ideais francófonos. O grego e o latim foram durante séculos considerados uma parte necessária da educação de elites para facultar aos jovens das classes privilegiadas uma cultura “autêntica”. Além disso, uma ou mais línguas vivas eram oferecidas aos estudantes liceais uma vez que a sua aquisição era entendida como importante para o cultivo da mente e para o desenvolvimento da elegância. No século XIX, os indivíduos que não sabiam francês ou latim, por exemplo, eram tidos como apenas parcialmente instruídos e, por conseguinte, excluídos dos círculos da elite social e da *intelligentsia*.

Desde os primórdios do século XIX que, na Europa continental, o francês foi largamente ensinado, incluindo as escolas secundárias de tradição mais clássica. À medida que a modernização do currículo escolar prosseguiu, o francês foi, gradualmente, conquistando uma posição hegemónica nos planos de estudo. A supremacia cultural francesa na Europa e a sua afinidade com a língua latina são

duas razões possíveis que poderão explicar e justificar a sua longa permanência nos currículos escolares do ensino secundário.

Ainda poderíamos questionar por que razão a supremacia da Grã-Bretanha durante o século XVIII e a primeira metade do século XIX não resultou num domínio da língua inglesa nos currículos escolares. Mas não podemos esquecer que a educação europeia, no período anterior ao final do século XIX, foi fortemente influenciada por um pesado legado do Cristianismo. Uma vez que as línguas clássicas – o grego e o latim –, constituíam nessa época o centro nevrálgico do sistema educacional de elites, não existia espaço no currículo escolar para o ensino simultâneo de línguas vivas. Apesar das resistências encontradas, as línguas vivas foram conseguindo assegurar um lugar no currículo escolar. Enquanto as línguas clássicas continuaram sendo ensinadas na maioria das escolas secundárias clássicas (como o *Gymnasium* alemão, onde a resistência às línguas vivas foi mais forte), nas escolas menos dependentes da herança do Cristianismo, o seu declínio foi um processo gradual e irreversível.

Em Portugal, a língua inglesa, introduzida no currículo liceal em 1836 sofreu, ao longo do século XIX e inícios do século XX, recuos e avanços, até ser considerada um conhecimento legítimo e válido como tantos outros. Todavia, foi várias vezes desvalorizada e remetida a uma condição de inferioridade, como se pode verificar pela carga horária semanal atribuída a esta disciplina. De facto, o ensino da língua estrangeira encontrava-se, inevitavelmente, unido a uma complexa rede de relações sociopolíticas e sociais e a exportação de uma língua implicava, necessariamente, a expedição de formas particulares de cultura e conhecimento.

Durante a segunda metade do século XIX e a primeira década do século XX, as duas línguas vivas dominantes no currículo escolar do ensino liceal português foram o francês e o alemão. Porém, no final do século XIX, a afirmação da Alemanha e dos Estados Unidos da América como grandes potências do sistema mundial criou um núcleo financeiro extremamente poderoso (Cha, 1991). Por esse motivo, o período finissecular é geralmente caracterizado pela coexistência do francês, alemão e inglês como as línguas vivas com maior prestígio no currículo escolar. Ainda que o inglês não tivesse alcançado, até à década de 20 do século passado, o *status quo* que o francês e o alemão detinham, a realidade é que a

língua inglesa foi ocupando um território na arena curricular, ultrapassando o domínio do francês e do alemão e emergindo, depois do final da II Guerra, como a língua viva mais influente à escala mundial. A substituição do alemão pelo inglês foi o resultado do declínio da Alemanha e de uma influência cada vez maior dos Estados Unidos da América no sistema mundial (Cha, 1991).

No período do pós-guerra (2ª Guerra Mundial), o ensino da língua estrangeira adquiriu novos significados sociais. Dado que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras visavam explicitamente tornar possível uma comunicação internacional urgentemente necessária, ao ensino da língua estrangeira foi implicitamente concedido um papel comercial e político substancial. Este papel pode ser muito melhor desempenhado através da promoção de línguas que lucrativamente representem poder político, cultural e económico. O inglês, a língua do comércio e da tecnologia é a escolha global número um, enquanto o francês e o espanhol são a opção número dois na Europa, com o alemão na corrida mas ainda bem atrás.

O currículo de língua inglesa foi o resultado da contribuição de diversos interventores. Apesar da importância dos múltiplos contributos parcelares, a obra foi o resultado de um enorme trabalho coletivo. Qualquer das intervenções levada a cabo pelos diferentes atores sociais não corresponde a atos isolados, porque as suas ações transportam em si a expressão de outros, numa relação de continuidade entre o passado e o presente. Nesse processo, as diferentes peças vão sendo como que dispostas e aperfeiçoadas de modo que o produto final não possa ser entendido sem o contributo e o aperfeiçoamento de cada um para a produção final da obra, ultrapassando de facto qualquer esforço individual. Sem dúvida que a produção do objeto encontra-se dependente do envolvimento de cada um, que deve ser entendido não como um acto pessoal mas como o resultado de um processo em permanente atualização, uma espécie de “work in progress”.

Proceder à análise de fragmentos desligados uns dos outros, não era uma tarefa possível. Na verdade, foi necessário proceder à integração dos diversos contributos de modo a termos a noção da “efervescência cultural” que o processo de produção alcançou. A compreensão do currículo como um artefacto social e cultural implica considerá-lo como um campo em permanente construção, o que obriga a

destacar as relações de produção que fizeram da língua inglesa um conhecimento escolar.

O currículo é assim o resultado de um processo de construção cujo grande objetivo se pode resumir à produção de práticas de significação. Foi precisamente neste sentido (da construção) que procurámos realizar este estudo com o cuidado de captar não aquilo que é firme mas sobretudo o movimento do encadeamento das acções que formaram a rede relacional de influências e poderes que construíram o currículo de língua inglesa.

De modo a tentar captar esse sentido foi necessário focalizarmos a nossa lente para o tempo longo. Esta opção determinou que o nosso trabalho fosse orientado no sentido de podermos captar toda a dinâmica envolvente percebendo o que foi socialmente valorizado para que o idioma inglês passasse a ter, em Portugal, uma existência real no currículo dos alunos, sem ter de partilhar o mesmo espaço com o idioma francês e conquistando, para todos os efeitos, um número significativo de horas semanais e um *status* académico único.

A construção disciplinar de língua inglesa foi o resultado de um processo histórico que para ser apreendido no seu todo, não podia ser interrompido a meio. Tudo aquilo que foi produzido reflete o empenho de muitos mas aquilo que cada um fez individualmente só adquire sentido real quando integrado no amplo processo de construção disciplinar. Muito embora uns tenham tido maior visibilidade do que outros, foi o empreendimento coletivo, o trabalho e o esforço de conjunto que manteve o processo de produção ativo e em marcha.

De forma a captarmos todo o percurso que foi seguido fomos dispor as diferentes peças do “xadrez curricular” e combinando-as entre si até nos encontrarmos em condições de proceder à montagem de todo o processo de construção. Provavelmente, este estudo acabou por ficar demasiado extenso. Mas, se o currículo de língua inglesa resultou da fusão de um longo processo de cumplicidades que se desenvolveram numa teia de redes de poder-saber, não era possível excluir parte daquilo que se encontrava naturalmente incluído. Na verdade, o currículo de língua inglesa não é mais do que o produto de um trajeto de construção que só é compreensível no seu todo e não de segmentos, excluindo parte do seu processo de construção. A disciplina escolar de inglês foi um processo

histórico pautado por disputas e conflitos. Por detrás de todo e qualquer conhecimento aquilo que se encontra em jogo é sempre uma luta de poder, encontrando-se o poder político intrinsecamente relacionado com o saber.

Não é possível excluir quem esteve no campo. Cada um deu o seu contributo na construção, a partir do lugar que ocupou e dos reajustes que foram sendo feitos em função dos conflitos inevitáveis que se foram criando. Mas também é importante referir que cada um é considerado a partir da rede de ligações que estabelece, sendo por isso difícil qualquer corte sectorial da rede de poder. Tendo presente todas estas inquietações e partindo principalmente de uma análise qualitativa (análise de conteúdo), este trabalho pretende retratar o percurso histórico da disciplina de inglês, ao longo de 135 anos, percorrendo diversas categorias de análise (as reformas do ensino e os planos de estudo, os programas disciplinares, os agentes de ensino - sua formação e práticas pedagógicas, os manuais, as metodologias empregues e a avaliação das aprendizagens), de modo a deter um conhecimento, o mais aproximado possível, daquilo que foi o seu ensino e aprendizagem nos liceus e a sua implementação definitiva no currículo português.

Nesse sentido, optou-se por estruturar o nosso trabalho em duas partes, a primeira, subordinada à temática, conceitos utilizados e à metodologia empregue, constituída por dois capítulos, o primeiro referente à história do currículo e das disciplinas escolares e o segundo relacionado com o roteiro da investigação realizada neste estudo em particular; a segunda parte engloba um total de oito capítulos², que percorrem o período temporal compreendido entre 1836 e 1974.

O capítulo 1 procede ao enquadramento histórico dos primórdios do ensino de inglês em Portugal e analisa a influência da cultura anglo americana na sociedade da época e o modo como circunstâncias particulares favoreceram a difusão da língua inglesa no nosso país. O capítulo 2 centra-se na criação e no provimento das primeiras cadeiras de língua inglesa nos liceus de Portugal. Procura-se, também, perceber a importância que a disciplina foi alcançando, procedendo para o efeito, a uma análise contrastiva da frequência dos alunos relativamente às três línguas vivas do currículo liceal, o inglês, o francês e o alemão, entre 1840 e 1945.

² O primeiro capítulo é meramente introdutório e generalista, procurando fazer o devido enquadramento histórico.

No capítulo 3 coloca-se em evidência o currículo como um terreno privilegiado de conflitos. O conhecimento que é incluído/excluído apresenta-se como uma questão problemática porque as aptidões que se pretendem desenvolver encontram-se relacionadas com os interesses dos grupos dominantes. Foi por esse motivo, que escolhemos como objeto do nosso estudo o currículo, analisando-se para o efeito aquilo que se encontra subjacente à seleção cultural e o que se pretendeu atingir com as aprendizagens. Nesse sentido analisamos o impacto das várias reformas do ensino liceal nos respetivos planos de estudo (carga horária e a conquista de um espaço curricular autónomo), revelando que nenhum conhecimento é totalmente desprovido de interesse.

São os períodos de reforma que frequentemente colocam em funcionamento o contexto em que as transformações curriculares são mais visivelmente formuladas. Por esse facto constituem momentos particulares que apresentam descontinuidades e contradições com as rotinas da organização escolar. Nesse sentido, as disciplinas escolares são o alvo central das lutas decorrentes das relações de poder-saber que ditam em última estância quais as necessidades que têm de ser efetivamente satisfeitas.

O capítulo que se segue (capítulo 4) dá continuidade a esta ideia acompanhando o processo de criação dos primeiros programas disciplinares de inglês, que vigoraram em Portugal entre 1856 (data do primeiro programa oficial da disciplina) e 1974. Procede-se a uma análise dos diferentes programas, destacando aquilo que, em determinados períodos, foi considerado relevante e pertinente para ser ensinado e aquilo que foi eliminado, não constituindo conhecimento necessário e válido para ser lecionado. Os programas não se limitam a enunciar as matérias abrangidas pelas disciplinas a que se reportam. Geralmente incorporam indicações metodológicas e didáticas pormenorizadas, determinam os ritmos e as sequências e, por vezes, chegam mesmo a incluir nas instruções programáticas a indicação dos compêndios que as devem complementar.

O capítulo 5 acompanha o processo de formação e recrutamento dos professores de inglês, nos séculos XIX e XX. Sem os professores não era possível a aquisição e o domínio do idioma estrangeiro pela população escolar. Neste sentido tivemos de investigar como surgiram os primeiros professores de línguas vivas e o

modo como os provimentos na cadeira de língua inglesa foram ocorrendo, como se foi estruturando a sua formação e como efetivamente se passou à oficialização do saber. A seleção linguística é sempre realizada em função daquilo que é valorizado nas diferentes épocas para a sociedade e pela sociedade.

No capítulo 6 procurou-se fazer uma incursão, o mais completa possível, aos recursos para o ensino e aprendizagem da disciplina de inglês, identificando-se os manuais e os seus autores (entre o segundo quartel do século XIX e o terceiro do século XX), incluindo as gramáticas, as seletas, os livros de leitura, os dicionários bilingues e os mapas parietais. A importância do manual escolar como fonte privilegiada para a história da disciplina escolar de inglês levou-nos, também, a analisar as estratégias usadas na sua produção/circulação e à compreensão da mecânica dos concursos, nomeadamente, quais os manuais adotados e aqueles que tendo sido aprovados foram remetidos unicamente à condição de recomendados. Além disso procurou-se analisar a evolução dos manuais escolares de inglês, no período compreendido entre o segundo quartel do século XIX e 1974, fazendo uma incursão pela legislação que os regulamentou. A quase inexistente utilização de gravuras nos livros de leitura, principalmente ao longo do século XIX foi dando lugar a um número cada vez maior de ilustrações, rompendo assim com a monotonia na aprendizagem do idioma, permitindo ao aluno a associação da imagem com a palavra. Devido à profusão de manuais em circulação ao longo deste vasto período, optámos por não proceder a uma análise detalhada da materialidade do manual escolar, não só por uma questão de critério, mas, principalmente, porque a análise de uns face à exclusão de outros não nos pareceu a melhor opção.

O capítulo 7 aborda a metodologia utilizada e os diferentes métodos seguidos, em Portugal, no ensino liceal de inglês, entre 1860 e 1974. Procurou-se fazer uma abordagem da orientação seguida nos diferentes anos de ensino da disciplina, quer no curso geral quer no complementar. De modo a ter uma ideia o mais aproximada possível daquilo que foram essas aulas, no século XIX, utilizaram-se os relatórios anuais dos professores de inglês, combinados com os reitores, dos inspetores e dos presidentes dos júris de exames da disciplina de inglês, de modo a perceber os conteúdos selecionados e lecionados, dos suprimidos, e a forma e o ritmo que imprimiam ao ensino desta língua estrangeira. Em relação ao século XX e, para o

período compreendido entre 1930 e 1974, procedeu-se à recolha de 355 relatórios de professores, agregados e auxiliares, que nos pareceram bastante significativos para a análise que se pretendia realizar.

O último capítulo (capítulo 8) retrata a avaliação das aprendizagens dos alunos realizadas ao longo dos séculos XIX-XX na disciplina de inglês. Procurou-se sempre que possível contrastar os dados obtidos com os do francês e do alemão.

Os oito capítulos, no seu conjunto, procuram explicar a institucionalização da disciplina de língua inglesa, a sua importância como língua estrangeira e como é que a sua implementação no currículo liceal português se foi processando, entre momentos de anonimato e marginalização e outros de enorme visibilidade e prestígio. Contudo, decidimos limitar a nossa análise ao ensino do inglês nos “institutos oficiais de instrução secundária” (liceus e escolas municipais secundárias) do “continente” e “ilhas adjacentes” (com exclusão portanto, das então Províncias Ultramarinas Portuguesas e das escolas técnicas (ensino técnico). Seria, na realidade, necessário um vasto trabalho de investigação em equipa e um aturado trabalho de pesquisa multidisciplinar, para se abordar na sua globalidade e complexidade a temática escolhida de que o meu estudo pretende ser um modesto contributo, uma primeira abordagem de uma história que não é feita de certezas mas de interrogações, do levantar de problemas a exigir uma multiplicidade de respostas, que só poderão obter-se de uma investigação mais alargada.

A pluralidade de áreas do saber que a história do ensino do inglês abarca, a vastidão e dispersão da documentação existente e dos arquivos consultados, a inexistência da indispensável inventariação e catalogação de grande parte dos arquivos e bibliotecas que percorri e o carácter lacunar de grande parte das fontes, não só tornaram morosa, e por vezes difícil, a primeira fase da minha investigação, sobretudo ao nível da recolha de fontes e documentação fundamental para este estudo.

Foi-nos, do mesmo modo, impossível abordar a totalidade dos temas e subtemas que atravessam a nossa temática, nomeadamente, o ensino técnico profissional (comercial e industrial), o ensino particular e a materialidade do manual escolar de inglês.

PARTE I – TEMÁTICA, CONCEITOS E METODOLOGIA

CAPÍTULO 1. CURRÍCULO, ESTUDOS CULTURAIS E HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

O termo currículo no sentido de objeto específico de estudo e investigação apareceu, pela primeira vez, nos Estados Unidos da América, durante a década de 20 do século XX. Paralelamente à generalização da escolarização resultante do aumento significativo da industrialização e dos movimentos imigratórios, assistiu-se a um incremento no sentido de racionalizar o processo de construção e avaliação do currículo. Foi sob a influência da literatura educativa norte-americana que o termo, no sentido que atualmente lhe atribuímos (como um campo de estudos especializados) passou a ser empregue nos vários países europeus.

Aquilo que constitui o currículo depende do modo como ele será definido pelos diferentes autores e respetivas teorias do currículo (Silva, 2001). Uma definição de currículo não nos revela o que ele envolve mas apenas o que uma determinada teoria pensa sobre aquilo que efetivamente constitui o currículo. A questão central subjacente a qualquer teoria do currículo limita-se somente a saber qual é o conhecimento que deverá ser ensinado. Que conhecimento é considerado importante para ser integrado no currículo? A resposta a esta questão encontra-se geralmente dependente da teoria adotada. Nesse sentido, o currículo é quase sempre o resultado da seleção de um vasto universo de conhecimentos e saberes, a partir dos quais se seleciona a parte que deverá constituir o currículo propriamente dito.

Na verdade, qualquer currículo procura sempre modificar os indivíduos que optam por um determinado currículo em particular. As teorias curriculares são geralmente dedutivas, na medida em que procuram depreender o tipo de conhecimento considerado importante, partindo de descrições sobre o tipo de pessoas que elas consideram ser “ideal”. No núcleo das chamadas teorias do currículo encontra-se subjacente uma certa subjetividade, relacionada com questões de identidade individual. Desta forma, o conhecimento, isto é, o currículo, terá de ser adaptado aos diferentes tipos de indivíduos.

Etimologicamente, o termo currículo deriva do latim “curriculum” que significa pista de corrida (Hamilton, 1981; Goodson, 2001; Macedo, 2007). Nesse sentido

podemos inferir que, no fim dessa pista que é o currículo, acabamos por nos transformar naquilo que efetivamente somos. Frequentemente quando pensamos no currículo referimo-nos, unicamente, ao conhecimento, esquecendo na maioria das vezes que o conhecimento que constitui o currículo se encontra intrincado em cada um de nós em particular, naquilo que nos transformamos, na nossa própria identidade. Por esse motivo penso ser legítimo afirmar que o currículo, além de uma questão de conhecimentos e saberes é, igualmente, uma questão de identidade na qual assentam as teorias do currículo.

A questão central que serve de pano de fundo a qualquer teoria do currículo é a de saber que conhecimento deve efetivamente ser ensinado. *Qual o conhecimento (saber) que é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?* Sintetizando, a questão central é basicamente o quê? Trata-se simplesmente de saber o quê que eles e elas devem ser (se devem tornar?). Não podemos esquecer que um currículo procura exatamente modificar (transformar) as pessoas que vão seguir aquele currículo. O tipo de conhecimento considerado importante pelas teorias do currículo só é deduzido a partir de descrições várias sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Na verdade, trata-se de saber para um determinado tipo de sociedade, qual é o tipo de ser humano desejável, correspondendo a cada um dos modelos (de ser humano), um tipo de saber muito particular, um determinado tipo de currículo.

No entanto, esse conhecimento específico (esse saber) que deverá integrar o currículo propriamente dito é o resultado de um processo de seleção que abrange um universo mais vasto de saberes. Depois de decididos os conhecimentos que devem ser selecionados, cada teoria do currículo procura justificar a seleção de saberes entretanto realizada. A seleção e a escolha de um determinado conhecimento e não outro é, nada mais, nada menos, que uma mera operação de poder.

Quais são as implicações dos Estudos Culturais para a análise do currículo e para o currículo? Em primeiro lugar, os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam

estabelecer a sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefacto cultural em pelo menos dois sentidos: a instituição do currículo é uma invenção social como qualquer outra e o seu conteúdo uma mera construção social. Como toda a construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fazem com que ele inclua um determinado tipo de conhecimento e não outro. O conhecimento corporizado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder, transmitindo quase sempre a ideologia dominante.

Por outro lado, o currículo é, também, o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, por intermédio de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares e não outras, consolidaram-se como constituindo o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, distribuído sequencialmente em intervalos de tempo determinados.

De uma forma ou de outra, os professores de todas as épocas e lugares estiveram sempre envolvidos com o currículo, mesmo antes da palavra currículo ter surgido no sentido de designar aquela parte das atividades que hoje conhecemos como currículo.

Apple (1999) toma como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade. A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controlo da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas a sua força de trabalho. Essa característica da organização da Economia afeta aquilo que ocorre noutras esferas sociais, nomeadamente, a educação e a cultura. Há pois uma relação estrutural entre Economia e Educação, entre Economia e Cultura. Existe uma ligação muito clara entre a forma como a Economia e o currículo se encontram organizados. Porém, aquilo que ocorre na Educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da Economia. Nesse sentido torna-se necessário o recurso ao conceito de hegemonia (tal como foi formulado por Gramsci), que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se vêm obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter a sua dominação. É somente através desse

esforço de convencimento que a dominação económica se transforma em hegemonia cultural.

Na análise de Apple, a questão não é saber qual o conhecimento que é verdadeiro, mas qual o conhecimento que é considerado verdadeiro. Porque é que esse conhecimento é considerado importante e não outros? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?

Para Michel Foucault (2005a e 2005b) poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder.

Para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2008) é através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: os seus valores, os seus modos de comportamento, os seus hábitos e costumes. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais, ela constitui-se como *capital* cultural. O currículo escolar encontra-se estruturado na cultura dominante sendo transmitido através do código cultural dominante.

Apenas a perspetiva histórica permite perceber o processo que leva à transformação do conhecimento da língua inglesa em matéria escolar. Por esse motivo, consideramos que o nosso estudo se insere na linha de estudos centrados na história do currículo e das disciplinas escolares, colmatando, de certo modo, a insuficiente investigação realizada em Portugal sobre o ensino desta língua em particular.

Foi a partir da década de 60 do século passado e dos protestos estudantis que culminaram com o “Maio de 68” que várias transformações³ foram ocorrendo na Europa, coincidindo, em grande parte, com o aparecimento de livros e estudos críticos que realçaram o pensamento e a própria estrutura educativa tradicional. Neste contexto, as teorias críticas começaram por questionar os pressupostos

³ Entre os vários movimentos sociais e culturais que caracterizaram a década de 60 do século XX salientam-se: os movimentos de independência das colónias europeias, os protestos estudantis em França e outros países, a demanda do movimento em torno dos direitos civis nos Estados Unidos da América, os protestos contra a guerra do Vietname, os movimentos de contra cultura, o movimento feminista e a liberalização sexual.

existentes (de âmbito social e educativo), uma vez que as teorias tradicionais do currículo não se preocuparam em questionar a ordem educativa existente nem as formas de conhecimento dominantes. A sua atenção direcionava-se unicamente para o desenvolvimento de técnicas sobre *como fazer* um currículo (Silva, 2001). Contrariamente, as teorias críticas começam precisamente por questionar os pressupostos de ordem educativa, responsabilizando o *status quo* pelas injustiças e desigualdades sociais. Por esse motivo, as teorias críticas são teorias de transformação e de questionamento, mais centradas na definição de conceitos que nos permitem compreender aquilo que na realidade o currículo *faz*, do que no desenvolvimento de técnicas sobre *como fazer* um currículo.

À medida que a história de uma disciplina se vai desenvolvendo sofre transformações internas que dificultam a análise da sua relação com a sociedade, transmitindo a falsa ideia de que só os seus fatores internos ou aqueles relacionados unicamente com a respetiva ciência de referência foram os únicos responsáveis pela sua história. Uma análise do seu desenvolvimento permite geralmente identificar os mecanismos presentes na sociedade e na escola que definem aquilo que é do âmbito escolar daquilo que não é. É frequente os indivíduos de uma sociedade considerarem as disciplinas escolares como estáveis não se apercebendo que sob a mesma designação conteúdos diferentes vão sendo ensinados ao longo dos tempos.

A palavra disciplina, no sentido em que atualmente é empregue e entendida só surgiu em França, após a 1ª Grande Guerra, não tendo perdido, porém, o seu significado inicial de “disciplinar” e “controlar”. Nesse sentido, a disciplina escolar seria assim o resultado da passagem dos saberes da sociedade por um processo de “depuração” que, após o devido tempo deixa de manter qualquer relação significativa com o saber de origem. Chervel (1988) foi ainda mais longe ao afirmar que a disciplina é apenas o preço que a sociedade tem obrigatoriamente de pagar à cultura, para que ela possa transmiti-la de geração em geração. Desta forma se depreende que as disciplinas escolares não refletem as ciências de referência, do mesmo modo que também não constituem uma mera adaptação delas.

A área de investigação em história das disciplinas escolares é relativamente recente. Alguns estudos nesta área de estudo (Goodson, 1995, 2001, 2003; Chervel, 1988; Julia, 2001; Bittencourt, 2003) revelam que ela teve o seu início nos finais da

década de 60 do século passado, no âmbito das discussões que entretanto surgiram sobre a Nova Sociologia da Educação. Entre alguns dos temas abordados por esta corrente (currículo e ideologia, currículo e cultura e currículo e poder) encontrava-se presente uma preocupação com o estudo da história do currículo. É nesse contexto de pesquisas em História do Currículo que a área de investigação em história das disciplinas escolares passa então a ser considerada objeto de estudo e pesquisa.

Um dos aspetos da investigação em história das disciplinas escolares que a diferencia, por exemplo, de investigações mais amplas em Sociologia da Educação refere-se precisamente à possibilidade de permitir “micro-análises”, ou seja, enquanto a questão central da Nova Sociologia da Educação se centra no estudo das relações entre currículo e poder, cultura e ideologia, portanto assente em macro-teorias sociológicas que concebem a escola unicamente como um dos aparelhos ideológicos do Estado e das elites, a área de investigação em história das disciplinas escolares procura compreender não só as influências dessas relações mas também a construção do próprio currículo (Silva, 2001).

Esta área de investigação é iniciada em diferentes países praticamente no mesmo período e, principalmente, a partir do mesmo objeto de estudo – a pesquisa relacionada com o aparecimento e transformação de uma disciplina escolar ao longo do tempo. Nos países de expressão inglesa, a história das disciplinas escolares vem sendo estudada sobretudo a partir de uma perspetiva teórica da Sociologia do Currículo, enquanto, em países como a França, se encontra relacionada principalmente com uma perspetiva teórica da história da educação e da cultura escolar.

Os estudos de Ivor Goodson têm exercido uma influência decisiva nas investigações desenvolvidas em Portugal. Para este teórico inglês, o objeto de estudo da área de investigação em história das disciplinas escolares encontra-se intrinsecamente ligado ao estudo da construção social do currículo. No entanto, o autor identifica duas perspetivas a partir das quais os estudos na área se têm desenvolvido: uma sociológica e outra filosófica. A perspetiva sociológica, representada sobretudo pelos artigos “Knowledge and Control”, caracteriza-se por considerar a educação na sociedade capitalista como um instrumento da classe

dominante (Young, 1971). A perspectiva filosófica analisada por Paul Hirst e Richard Peters defende que as disciplinas escolares derivam das disciplinas académicas.

Goodson opõe-se a ambas as perspetivas precisamente porque, segundo o autor, nenhuma considera o processo histórico no qual uma disciplina nasce e se desenvolve. A segunda perspetiva considerou a disciplina escolar como uma simples transposição de saberes e criações académicas, enquanto a primeira partiu do pressuposto de que as disciplinas são estruturadas segundo os interesses dos grupos mais influentes nos vários períodos históricos e sociais. O autor admite, todavia, que o estudo da história do currículo, ao contemplar o estudo do processo histórico de construção de uma disciplina escolar, além de explicitar as relações complexas entre a escola e a sociedade e aceitar as disciplinas escolares como derivadas exclusivamente do conhecimento académico, pode permitir compreender, por exemplo, o papel que “algumas profissões – como a educação – desempenham na construção social do conhecimento” (Goodson, 1995:118).

É por esse motivo que, no seu trabalho inicial (*School Subjects and Curriculum Change*), Goodson esteve particularmente interessado em perceber “o modo como o estatuto, os recursos e a estruturação das disciplinas escolares empurram o conhecimento da disciplina escolar em direcções específicas, nomeadamente, na direcção da tradição académica” (Goodson, 1997:24). Por esse motivo, Goodson dedica uma atenção particular ao estudo dessas “tradições académicas” que consistem, sobretudo, na observação das intenções e forças que se encontram subjacentes à evolução das disciplinas escolares.

Para Goodson (2003), os precursores da chamada “perspetiva sociológica” teriam sido Karl Marx e Antonio Gramsci, os quais viam a educação na sociedade capitalista como um “instrumento da classe dominante”, uma vez que somente o conhecimento disponível a certos grupos detentores do poder conseguia, de facto, alcançar o estatuto “escolar”, enquanto o de outros nunca atingia esse patamar. Por outro lado, esta linha de pensamento defendida por Goodson aproxima-se e repercute o argumento defendido por Basil Bernstein, quando refere que “a forma pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que considera ser público, reflete, simultaneamente, a distribuição do poder e os princípios do controlo social (apud Goodson, 2000:86).

Esta perspectiva é partilhada por Goodson advertindo, porém, que as “matérias escolares” representam grupos de interesse substanciais, sendo necessário clarificar o papel exercido por todos aqueles envolvidos na sua manutenção ao longo do tempo, na medida em que elas representam comunidades autônomas, encontrando-se assim frequentemente “divorciadas” de uma “disciplina base”:

Ao questionar a visão de consenso de que as matérias escolares derivam de “disciplinas” intelectuais ou “formas de conhecimento” é outra vez importante focalizar o processo histórico através do qual as matérias escolares surgem. Essa investigação pode fornecer evidência de uma disparidade considerável entre as mensagens políticas e filosóficas que buscam explicar e legitimar a “tradição acadêmica” das matérias escolares e o detalhado processo histórico através do qual as matérias escolares são definidas e estabelecidas (Goodson, 1990:234).

Como se depreende a partir do seu discurso, a palavra “disciplina” associa-se à universidade, significando o conteúdo intelectualmente elaborado e ensinado nas academias, enquanto “subject” (matéria) encontra-se mais relacionado com a escola. Este excerto retirado dum artigo publicado na revista *Teoria e Educação*, nos anos 90 do século XX, tinha o propósito de demonstrar como é que uma “matéria escolar” se poderia transformar numa “disciplina acadêmica”. A expressão “disciplina escolar” foi igualmente analisada pelo linguista francês André Chervel como objeto de estudo e campo de pesquisa, num artigo intitulado “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, publicado inicialmente na revista francesa *Histoire de l'Éducation*, em 1988.

Segundo Circe Bittencourt (2003), a utilização atual do termo “disciplina escolar” é de alguma forma problemática, pois, existem discordâncias sobre a equivalência desta e de outras designações correspondentes. André Chervel considerou indiferentemente os termos “disciplina escolar” e “matéria” para referir-se às diversas situações do ensino básico, falando em “disciplina acadêmica” ao designar elaborações do conhecimento realizadas ao nível superior. Para a autora existe, também, uma distinção entre esses termos nos trabalhos de Ivor Goodson que usou a designação “disciplina” para as formas de conhecimento próprias da tradição acadêmica, deixando para outros níveis de ensino o uso do termo matéria

escolar (*school subjects*). Existem, portanto, diferenças na utilização dos termos quanto aos níveis de ensino, na delimitação dos diversos campos.

Apesar de não se encontrar muito distante do conceito inglês de “subject”, segundo o qual a “matéria escolar” não é mais do que o resultado da associação de partes constitutivas – André Chervel cita Goodson para sustentar a sua afirmação, defendendo, no entanto, que o uso do termo disciplina não designa, até ao final do século XIX, mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão de condutas prejudiciais à sua boa ordem e a parte da educação que contribui para tal, encontrando-se o termo ausente de todos os dicionários do século XIX, incluindo o próprio *Dicionário da Academia*, de 1932. O termo só aparece em França, pela primeira vez, depois da Primeira Guerra Mundial:

En réalité, cette nouvelle acception du mot est apportée par un vaste courant de pensée pédagogique qui se manifeste, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, en liaison étroite avec le renouvellement des finalités de l’enseignement secondaire et de l’enseignement primaire. Il forme couple avec le verbe *discipliner*, et se répand d’abord comme un synonyme de *gymnastique intellectuelle*, nouveau concept récemment introduit dans le débat (Chervel, 1988:62).

Com efeito, essa renovação teria sido motivada por uma crise que afetou os estudos clássicos durante a segunda metade do século XIX, quando os defensores das línguas antigas passaram a defender a ideia de que, na falta de uma cultura, o latim pelo menos traria uma “ginástica intelectual”, elemento indispensável a qualquer “homem culto”, mas foi somente a partir do ano de 1870, que os debates em torno da Instrução Primária e Secundária levaram o autor a repensar a natureza da formação ministrada ao aluno, passando a expressão a ser então utilizada no âmbito escolar.

De acordo com Chervel, o seu atraso no ensino secundário deveu-se ao fato de que, até 1902, para a Universidade, a única disciplina – “no sentido forte do termo” – ser as humanidades clássicas. Assim, qualquer tipo de educação fundamentalmente matemática ou científica, não poderia ser reconhecida como “formação intelectual” antes que a evolução da sociedade permitisse contrapor à “disciplina literária” uma “disciplina científica”, algo ocorrido unicamente após a Primeira Guerra Mundial, quando surge, então, a necessidade de um termo mais genérico:

C'est assez dire combien est récent le terme que nous utilisons aujourd'hui: une soixantaine d'années tout au plus. Mais, aussi affaibli soit-il dans l'usage actuel, il n'en a pas moins conservé, et apporté à la langue, une valeur spécifique à laquelle, que nous le voulions ou non, nous faisons forcément appel quand nous l'employons. Avec lui, les contenus de l'enseignement sont conçus comme des entités *sui generis*, propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école, et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficacité qu'elles ne semblent devoir à rien d'autre qu'à elles-mêmes, c'est - à-dire à leur propre histoire (Chervel, 1988:64).

Quanto ao consenso já anteriormente referido e partilhado pelos historiadores da educação de que a escola ensina ciências que adquiriram a sua confirmação noutros lugares, Chervel afirma que semelhante concepção se encontra diretamente relacionada com a ideia que geralmente se faz da "pedagogia", segundo a qual a tarefa dos pedagogos é arranjar os métodos para que os alunos assimilem a ciência de referência de um modo rápido e sobretudo eficiente.

O autor argumenta ainda, que o referido esquema, além de não deixar espaço livre para a existência autónoma das "disciplinas", redu-las quase exclusivamente às suas metodologias. A história das disciplinas escolares, da maneira como ele a propõe, embora tributária da história cultural e da história da pedagogia, procura estabelecer a ideia de que a escola não se pode definir exclusivamente pela sua função de transmissora de saberes e, portanto, só deverá ser compreendida como uma instância a partir da qual os saberes são produzidos, ensinados e finalmente apreendidos.

Chervel comprova o seu argumento pelo recurso ao exemplo da "gramática escolar", cuja análise histórica impede considerá-la uma mera "vulgarização científica", pois, a criação dos seus diferentes conceitos coincide temporalmente com o seu ensino, dentro de um projeto pedagógico mais amplo que, na França, desde o período da Restauração, se encontra relacionado com um empreendimento nacional da aprendizagem da ortografia. Da mesma forma, os métodos pedagógicos apresentam-se muito menos como uma ciência pedagógica do que como um dos componentes do ensino, uma vez que a "análise gramatical" não passa de um "método pedagógico" de assimilação da Gramática:

Que de sarcasmes contre la grammaire scolaire ont précédé, dans les années 1960 et 1970, l'introduction triomphale de la linguistique structurale et transformationnelle! Las! La vague moderniste devait refluer dix ans plus tard,

confirmant ainsi une expérience historique bien fournie: quand l'école refuse, ou expulse après un tour de piste, la science moderne, ce n'est certainement pas par incapacité des maitres à s'y adapter, c'est tout simplement que son rôle véritable est ailleurs, et qu'à vouloir servir de relais à certains "savoirs savants", elle s'exposerait à ne pas remplir sa mission" (Chervel, 1988:67-68).

André Chervel entende que o objeto de estudo em história das disciplinas escolares⁴ assenta, principalmente, na reflexão sobre três questões fundamentais: Qual é a origem das disciplinas escolares? Quais são as finalidades do ensino? E, finalmente, quais são os verdadeiros resultados do ensino da disciplina escolar, partindo do pressuposto de que as disciplinas escolares não são meras derivações das "ciências de referência" ou das disciplinas académicas. Na base da sua argumentação sobre a importância de estudos que procurem respostas às questões colocadas, Chervel advoga que a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural (Chervel, 1988:65).

No entanto, mesmo existindo rumos diferenciados nas investigações propostas por Goodson e Chervel ao nível da história das disciplinas escolares, os seus argumentos convergem em alguns pontos. O mais importante é, certamente, aquele que se refere ao facto de ambos os teóricos entenderem as disciplinas escolares não como derivações ou simplificações do "conhecimento de referência" mas sobretudo compreenderem-nas como construções sociais produzidas na escola e por ela transmitidas, recusando assim a ideia de "transposição didáctica" defendida por Yves Chevallard (1991).

Entre os diversos elementos que influenciam o aparecimento e a consequente transformação de uma disciplina escolar podemos destacar a política educacional, a legislação, os programas oficiais, os livros didáticos, os professores. Por esse motivo, os "fatores internos e externos", devem, também, ser alvo de análise, na medida em que a sua influência é decisiva na construção e evolução de uma disciplina escolar.

⁴ Segundo Chervel (1988:70-76), para que uma matéria de ensino possa ser considerada uma disciplina escolar deve conter quatro componentes principais: 1) um conteúdo explícito do conhecimento, exposto tanto pelos professores como pelos manuais ou Compêndios; 2) uma bateria de exercícios, que juntamente com os conteúdos explícitos constituem o "núcleo" da disciplina; 3) a motivação dos alunos, componente que se encontra intimamente relacionada com os "métodos pedagógicos", 4) os Exames, ou avaliações, os quais, com as suas especificações próprias introduzem alterações na prática disciplinar.

Os factores externos são aqueles que se referem ao contexto político, social, económico e, particularmente, à política educacional que é proposta pelo Estado através dos seus agentes. Os factores internos encontram-se relacionados com outras esferas de influência, nomeadamente, os grupos de liderança intelectual, a formação dos profissionais da educação e as suas associações, centros académicos de pesquisa na área e na formação de professores, a política editorial educativa e o próprio contexto escolar no qual professores, alunos, dirigentes e diferentes especialistas integram essa complexa arena educativa. Todavia, nos estudos sobre mudanças curriculares, os factores internos apresentam-se como aqueles que melhor justificam e explicitam a ocorrência das mudanças curriculares.

Com o intuito de superar essa dicotomia David Hamilton, em *Towards a Theory of schooling* (1989), propõe uma solução dialética na qual a escola e a sociedade são examinadas nas suas relações recíprocas, uma vez que professores e alunos são simultaneamente alvo de objetivos educacionais definidos pelo Estado e, por conseguinte, um meio ativo, através do qual esses objetivos podem ser alcançados, produzindo-se assim uma espécie de efeito reativo sobre o currículo. Na sua perspetiva, apesar dos teóricos da “escolarização” reconhecerem regularmente que a intervenção do Estado raramente alcança os seus objetivos, os seus diagnósticos ficam circunscritos ao domínio daquilo que ele chama de “engenharia dos sistemas”. Nesse sentido, a reforma educacional apresenta-se como uma solução permanente:

(...) this chapter [“Notes towards a theory of schooling”] seeks to avoid such a dualism. It starts from the opposite premise – that schooling and society must be examined in terms of the reciprocal relationships that hold them together across time and space. From such a perspective, the day to day practices of schooling are deemed to be both socially – constructed and historically – located. Their shape derives as much, for instance, from the changing expectations of priests and politicians as it does from the pre – given circumstances of school architecture and textbook availability (Hamilton, 1989:151).

Seguindo a proposta apresentada por Hamilton, Goodson compreende, também, que o poder é uma força dialética que é exercida sobre as pessoas e através delas – ele [o poder] confere e retira-lhes força. O trabalho que tem desenvolvido sobre a complexa questão do poder, no âmbito educacional,

estabeleceu as bases conceituais a partir das quais vários investigadores ligados ao “currículo político” se têm debruçado.

Segundo Larry Cuban⁵, aquilo que efetivamente condiciona as mudanças curriculares e as formas como elas ocorrem são do âmbito político. Nesse sentido poderemos constatar que as questões relacionadas com a realização de políticas curriculares envolvem poder, controle e compromissos entre os diferentes grupos e indivíduos que atuam quer interna quer externamente ao sistema escolar.

Este autor aponta como factores externos, responsáveis pelo processo de mudança curricular, os movimentos políticos e sociais e os grupos de influência: as editoras de livros didáticos, as instituições e fundações de apoio à investigação, associações profissionais e todos aqueles indivíduos que, ao nível intelectual lideram a respetiva área. Naquilo que se relaciona com os factores internos, facilitadores de mudanças curriculares, Cuban identifica indivíduos e grupos no interior do sistema escolar (alunos, professores dirigentes) como responsáveis pelas mudanças na medida em que criam as suas próprias alternativas ao campo curricular.

O autor identifica igualmente os factores internos e externos responsáveis pela estabilidade do currículo formal e real. Ao nível dos factores externos encontram-se os objetivos defendidos pela escola, as políticas estatais, os exames nacionais e os próprios manuais escolares. Como factores internos responsáveis pela promoção da estabilidade curricular, Cuban destaca os alunos, os professores, os diretores e a própria estrutura da instituição escolar.

Por currículo⁶ entendemos o conhecimento que é socialmente valorizado e posteriormente oferecido ao aluno sob a forma de experiências de aprendizagem que ocorrem na instituição escolar. O problema que aqui se coloca refere-se unicamente àquilo que deve ser excluído ou incluído no currículo, tornando-o assim um dado adaptável em função das opções e orientações impressas pelos seus protagonistas. A inclusão ou exclusão de um determinado saber denota aquilo que

⁵ “Curriculum Stability and Change”. In Philip W. Jackson (org.), *Handbook of Research on Curriculum*, New York, Macmillan Publishing Company, 1992.

⁶ Designa-se por “currículo formal” a orientação dada ao nível oficial, tudo aquilo que é dito no papel, nos programas, legislação, sobre o que deve consistir o processo ensino-aprendizagem. Trata-se de socializar os alunos segundo os valores tidos como desejáveis na ótica de uma certa ordem social. Mas entre aquilo que se encontra escrito e o que efetivamente acontece na sala de aula (“currículo real”) existe um hiato.

são os interesses e as prioridades sociais. Os alunos aprendem aquilo que a sociedade necessita para o seu desenvolvimento. Desta preocupação vão surgindo pressões várias no sentido de introduzir certas matérias curriculares, assim como também no sentido de se aprender mais umas do que outras.

Uma outra interpretação talvez ainda mais abrangente sobre o processo através do qual as mudanças curriculares ocorrem é apresentada por Herbert M. Kliebard⁷. Segundo este estudioso da história do currículo, nos Estados Unidos da América, é possível perceber-se que, na área do currículo, diferentes ideias detêm prestígio e aceitação mas não conseguem por si próprias se impôr. Por outro lado, parece óbvio que os acontecimentos sociais e políticos não definem por si próprios a direção do currículo. O que uma análise mais detalhada efetivamente demonstrou é que, acontecimentos sociais e políticos tornam admissíveis ou não certas ideias previamente existentes num campo curricular. Daqui decorre que, no estudo de uma disciplina escolar torna-se necessário averiguar quais os métodos e conteúdos que ela envolve, assim como os acontecimentos que podem facilitar a hegemonia de uma tendência específica em períodos definidos (Kliebard: 1992).

A proposta curricular de uma disciplina numa época específica representa geralmente a hegemonia de uma determinada posição naquele campo. Assumindo e partindo desta ideia, a história das disciplinas escolares tem necessariamente de considerar os grupos rivais que lutam num período específico pela aprovação das suas posições e, deste modo, deve abarcar os conhecimentos incluídos num “curso” mas, também, aqueles que são geralmente excluídos.

A maioria dos investigadores que trabalha nesta área de estudos tem evidenciado a importância de diferentes factores no seu processo de desenvolvimento. Thomas Popkewitz, em *The Formation of the School Subjects: The Struggle for creating an American Institution* (1987), analisa a formação das disciplinas escolares, nos Estados Unidos da América, no período compreendido entre 1870 e 1960, salientando o papel desempenhado principalmente pela Psicologia na construção do currículo e da instrução. Para este teórico americano, as diferentes propostas de organização curricular não deixam de estar relacionadas

⁷ “Constructing a History of the American Curriculum”. In Philip W. Jackson (org.), *Handbook of Research on Curriculum*, New York, Macmillan Publishing Company, 1992.

com diferentes perspectivas no campo da Psicologia que descontextualiza as questões curriculares ocultando sob o domínio das ciências várias questões de ordem social que se encontram subjacentes à constituição do próprio currículo.

Um outro trabalho, instigante pelas conclusões a que chega, é o de John Meyer, intitulado *School Knowledge for the masses: World models and National Curricula, 1920-1986*. Na referida obra, John Meyer e os seus colaboradores compararam o currículo de diferentes países (que envolveu países desenvolvidos e subdesenvolvidos de diferentes continentes), em diferentes épocas e concluíram que os currículos e as diferentes disciplinas apresentavam imensas semelhanças, revelando assim que os currículos nacionais resultam maioritariamente de processos que ocorrem mais no âmbito internacional do que nacional (Meyer, 1992). A sua explicação reside no facto dos modelos de sociedade terem incorporado objetivos padrão e terem modelado as suas instituições. Nesse sentido, a educação de massas que se encontra ligada a objetivos relacionados com o desenvolvimento nacional (o progresso económico e a integração social), afirma-se como uma instituição direcionada para alcançá-los. No entanto, e uma vez que os meios para atingi-los são ainda incertos, espera-se que pela via do diálogo norte-sul, os países menos desenvolvidos reproduzam as instituições (a instituição de ensino) dos países mais desenvolvidos. Esta constatação parte da ideia de que a interação de forças divergentes, em determinados locais, pode explicar, de forma mais sustentada, o desenvolvimento do currículo do que os imperativos de carácter mais geral.

Para Jean Claude Forquin (1992), a área de estudos em história das disciplinas escolares possibilita a aquisição de informações acerca da seleção natural que é realizada pela escola, identificando aquilo que em determinada época é entendido como o que deve ser ensinado. No âmbito desta área de estudo pode-se, também, apreender elementos que, num percurso conflituoso de conquista pela legitimidade de uma ou outra disciplina curricular, sejam representativos da conquista de um estatuto, como a luta pelos recursos físicos e até mesmo as delimitações no interior do próprio currículo escolar.

O conceito de cultura escolar surge necessariamente relacionado com o espaço destinado à transmissão de conhecimentos e valores num tempo determinado. Até mesmo na origem do próprio termo disciplina encontra-se implícita

a ideia de espaço, como o local onde os estudantes se reúnem ou lugares onde as ideias são reunidas (Hamilton:1989). É nesse espaço que se foi construindo uma cultura própria – a cultura escolar – sob normas e práticas que definiam os valores e comportamentos que seriam impostos e os conhecimentos a serem ensinados. No entanto, se o espaço escolar é o território comum para se proceder a uma análise da cultura escolar, a sua definição como objeto de conhecimento não é todavia simples.

Para Dominique Julia, a cultura escolar não poderá ser estudada sem antes se proceder a uma análise particular das relações conflituosas ou pacíficas que ela própria mantém com todas as culturas que lhe são contemporâneas. Em suma, o teórico francês descreve a cultura escolar como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001:9). Porém, Julia não deixa de realçar o facto de que as *normas* assim como as *práticas* só poderem ser alvo de análise se o seu corpo docente for devidamente considerado.

Por esse motivo, estudar a cultura escolar é, também, estudar os processos e produtos das práticas escolares que permitem a transmissão de conhecimentos e a imposição de condutas circunscritas à escola. Assim, parece natural que entender a cultura escolar como objeto histórico implica analisar o significado imposto aos processos de transmissão de valores dentro desse espaço – o espaço escolar. Nesse sentido, e assumindo a cultura como um produto e processo que atribui sentido à prática humana, o estudo da cultura escolar é então o estudo dos processos e dos produtos das práticas escolares responsáveis pela transmissão dos conhecimentos e valores submetidos a um espaço e tempo determinados (Julia, 2001).

Segundo o teórico francês, a constituição de uma cultura escolar exige três elementos fundamentais: o espaço, cursos diferenciados por níveis e um corpo docente próprio. Desta forma, a análise da cultura escolar fundamenta-se, como qualquer história cultural, na história de três elementos que são indissociáveis: os objetos, as práticas e as configurações dos dispositivos. Para proceder a uma análise da cultura escolar torna-se necessário analisar o conjunto das normas e práticas definidoras dos conhecimentos que a sociedade deseja que sejam ensinados, assim como os valores e os comportamentos que deverão ser impostos.

Em *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle* (2006), André Chervel refere que, embora existindo desde tempos remotos, o ensino de francês, em França, só começou a estruturar-se verdadeiramente a partir da segunda metade do século XIX. Segundo este teórico:

A disciplina de francês é atualmente, entre outras aceções, um conceito escolar. O estudo histórico deste ensino leva a distinguir três campos, três patamares, entre os quais se dividem os diferentes aspectos da disciplina. Um ensino escolar é um conjunto senão estruturado, pelo menos organizado, no qual as finalidades são impostas pela sociedade na qual a escola está inserida e que são ativadas por toda uma gama de didáticas que por sua vez produzem certos efeitos quer nos alunos quer na cultura ambiente (Chervel, 2006:769).

No estudo histórico deste ensino podemos distinguir três campos. O primeiro é o dos objetivos obrigatórios, decididos fora do sistema educativo, que o ensino do francês tem que cumprir. Os objetivos principais são a ortografia; a aquisição de uma certa cultura moral, religiosa, literária, nacional e a capacidade de redação. O catálogo das grandes finalidades reduz-se a estes objetivos, não incluindo a explicação do texto francês, nem a análise das obras e a própria história literária. Também, contrariamente àquilo que possa parecer, não inclui a gramática, que só é ensinada na perspetiva da ortografia.

O segundo campo é o da elaboração das didáticas, cuja principal função é tornar os grandes objetivos ensináveis. São essas didáticas que transformam as finalidades do ensino em disciplinas escolares. Ainda que muitas didáticas tivessem sido temporárias e desaparecido, outras sobreviveram, aperfeiçoando-se pouco a pouco, como a finalização de uma longa sucessão de experiências.

Nesta elaboração, o papel dos professores no contacto com os alunos foi essencial. Ao contrário, o papel da regulamentação e dos textos legais, de fácil acesso ao historiador, não deve ser sobrevalorizado (Chervel, 2006:772). Instalaram-se mitos, como o do ensino da ortografia, da gramática, das conjugações e do ditado, decidido por Jules Ferry e Ferdinand Buisson; ou o mito que a reforma dos estudos de francês, dos finais do século XIX, teria sido o resultado da campanha de Gustave Lanson (Chervel, 2006:771). Mas a fácil explicação por algumas individualidades, pelas decisões de grandes instituições ou até mesmo pelos textos oficiais não é satisfatória e, por vezes, até contrária à própria verdade.

Uma apreensão correta da história do ensino do francês supõe várias condições: uma ampla exploração da literatura pedagógica; uma ampla exploração também dos manuais escolares; a compreensão da inserção do ensino do francês num conjunto de outras disciplinas como o latim, a história, a filosofia, a lógica. Fazer a história de uma disciplina escolar é, primeiro, fazer história com os métodos da história. Assim, o estudo do ensino do francês não é pensável sem apuramento duma volumosa documentação arquivada. O sistema educativo é um laboratório atado a um fim: tornar ensináveis conteúdos, matérias, técnicas, práticas (Chervel, 2006:773-774).

Assim, deve-se relativizar o papel dos textos normativos. Devido às didáticas, criaram-se os mestres e as suas práticas. Os textos normativos surgem à posteriori e, na maioria das vezes, são o reflexo de experimentações já existentes. Mesmo no domínio dos concursos e exames, que é o domínio por excelência da administração, abundam os exemplos onde a regulamentação seguiu a prática (Chervel, 2006:775).

O terceiro campo de observação das disciplinas escolares é o campo da cultura que resulta do ensino dessas disciplinas. Inclui-se neste campo, a questão da influência do ensino escolar sobre a literatura e os escritores. Além disso, a disciplina escolar produz um segundo efeito, sobre a cultura em geral. Um exemplo típico é a gramática escolar que influencia a linguística e o trabalho dos linguistas (Chervel, 2006:776-777).

De maneira geral, o ensino escolar teve uma influência considerável sobre a ortografia e a língua francesa, falada e escrita. Os exercícios escolares favoreceram a pronúncia das consoantes finais; o ensino do latim no século XIX favoreceu o emprego, até o século XXI, de expressões latinas, e a prática da versão latina enformou também a sintaxe e o estilo atuais do francês. Mas o ensino escolar também influencia a escala de valores culturais. O prestígio do latim e, depois, a paixão pela ortografia, foram uma consequência do ensino dessas disciplinas (Chervel, 2006:779).

Afinal, há que perguntar-se sobre a natureza duma disciplina escolar como o «francês». Trata-se duma comunicação entre duas gerações, que é assimilável a uma linguagem. As disciplinas evoluem semelhantemente às línguas; e, como as línguas que, além da sua função de comunicação enformam as categorias do

pensamento, uma disciplina escolar como o francês enformou a cultura francesa, impondo um uso escrito, formas orais e até certas formas de pensar (Chervel, 2006:781).

CAPÍTULO 2. ROTEIRO DA INVESTIGAÇÃO

1. A DISCUSSÃO DO PROBLEMA

Com a reestruturação do ensino secundário português ocorrida em 1836, em que as aulas secundárias dispersas foram substituídas por um sistema de liceus nacionais em todas as capitais de distrito, interessa-nos saber em particular como se construiu historicamente e como se articulou o processo de inclusão da língua inglesa no currículo português.

O currículo corresponde à forma institucionalizada de transmitir a cultura dominante de uma sociedade. O processo de transmissão do conhecimento é realizado de forma problemática, pois, qualquer sociedade é constituída por um conjunto heterogéneo de pessoas com interesses muito diferenciados. Na verdade, a formação é sempre direccionada de acordo com as características que se querem imprimir e tudo aquilo que se inclui ou exclui constrói identidades conforme o papel que se encontra destinado a cada indivíduo. O uso social que se faz das diferentes línguas estrangeiras não é alheio aos interesses da organização social. A sua prática encontra-se de certo modo ligada às capacidades que se pretendem desenvolver em pessoas que habitam espaços sociais diferentes.

Por isso pode afirmar-se que a ideia de cultura é indissociável da de grupos sociais e, numa sociedade dividida, a cultura é sempre o palco onde as lutas pela manutenção ou transposição das divisões sociais ocorrem. Como o currículo corresponde à forma institucionalizada de transmissão da cultura dominante de uma sociedade, acaba necessariamente por se afigurar como o campo por excelência do conflito⁸.

Nesse contexto, pretende-se aferir de que forma a distribuição do saber era concebida, uma vez que a importância atribuída a cada disciplina escolar no plano curricular dependia, geralmente, da sua adequação àquilo que se determinava serem as necessidades da sociedade e a selecção de conteúdos programáticos derivava do que se entendia por educativo. A própria concepção de educação e o respetivo público a quem se dirigia derivava do lugar que era atribuído, em Portugal, aos diferentes grupos/classes sociais.

⁸ António Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*, pp. 27-28.

O núcleo fundamental da questão reside, portanto, no poder que os diferentes grupos sociais dominantes detêm para manipular o debate e a escolha da língua estrangeira que deverá ser introduzida no currículo escolar e ensinada aos alunos. Para compreendermos o seu papel temos, necessariamente, de situá-la no contexto de uma teoria da produção cultural e analisá-la como uma parte fundamental do modo como as pessoas produzem, transformam e reproduzem significados. Nessa perspectiva, o currículo encontra-se centralmente envolto em relações de poder. Por um lado, enquanto definição oficial do conhecimento válido, expressa os interesses dos grupos dominantes (dos que detêm o poder) e, nesse sentido, o currículo exprime as relações sociais de poder. Por outro lado, ao expressar essas relações de poder, constrói identidades individuais e sociais que reforçam as relações de poder existentes.

A entrada da língua inglesa no currículo liceal foi uma produção social que envolveu lutas e conflitos que só podem ser compreendidos na complexa teia de problemas que, num determinado contexto histórico, se fizeram sentir. A questão que aqui nos importa colocar é saber quais foram esses conflitos e que lutas tiveram de ser travadas para que a sua construção pudesse ocorrer. Se o saber não existe de forma desinteressada e o currículo não se constrói no vazio social, que saberes entraram então em conflito? Qual a relação entre o poder instituído e a organização curricular? Como se criou e legitimou o conhecimento linguístico?

O interesse deste estudo não consiste apenas em descrever como se organizava o conhecimento da língua inglesa, mas tentar explicar por que motivo esse idioma e não outro foi tornado válido e legítimo. A questão fulcral que para nós se coloca é a de compreendermos o projeto de escolarização da língua inglesa, no liceu português, ou seja, saber como se processou o reconhecimento e a sua legitimação como disciplina necessária e útil. Se hoje apesar de todas as evidências científicas foi difícil convencer os decisores para a institucionalização do idioma inglês no 1º ciclo do ensino básico, é de admitir que esta tarefa foi ainda mais complexa e difícil de realizar quando, no século XIX, a língua inglesa aspirava e lutava por um lugar autónomo que ainda não tinha no currículo (liceus centrais e nacionais). É este movimento de afirmação da língua inglesa contra a hegemonia

linguística curricular que se encontrava estabelecida (principalmente o latim e o francês) que nos interessa compreender.

2. A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A própria natureza do nosso objeto de estudo e os objetivos delineados forçou-nos a abarcar um arco temporal longo. Somente deste modo se torna possível apreender os movimentos sociais que contribuíram para a criação e transformação da disciplina de língua inglesa. O estudo de uma disciplina escolar assente numa perspectiva de longa duração é aquele que melhor permite “medir as heranças e as modificações que se operam no decorrer das gerações (Julia, 2001:25).

O balizamento cronológico das transformações curriculares tem contornos algo fluidos e abarca ritmos, temporalidades e dimensões diversas, pela natureza complexa dos processos implicados. Se a nossa opção tivesse sido outra, teríamos de centrar o trabalho na curta duração, o que impediria a compreensão da dinâmica inerente ao próprio desenvolvimento do idioma inglês. Por conseguinte, ultrapassar a perspectiva do tempo curto implicava necessariamente o recurso ao tempo longo. Esta pareceu-nos a melhor opção para analisar todo o processo de luta que foi necessário travar para integrar a língua inglesa no currículo liceal e acompanhar todo o processo que culminou na sua implementação.

O momento considerado chave – 1836, ano em que a língua inglesa (e francesa) foi introduzida nos liceus não é suficiente para afirmarmos a sua existência na vida dos alunos. Para determinar o momento em que ela é uma realidade efetiva no currículo liceal torna-se necessário acompanhar todo o projeto curricular para além do decreto legislativo que a implementou e encerrá-lo em 1974, que corresponde à extinção daquele modelo de ensino.

Nesse sentido, este estudo segue um eixo longitudinal (1836-1974) articulando-se em 4 arcos cronológicos:

1. O período entre 1836 e 1894/95. Trata-se com efeito, de um período de rutura, caracterizado pela novidade das instituições, dos públicos escolares, dos profissionais e dos materiais didáticos: criação do ensino secundário oficial, início da aprendizagem obrigatória das línguas modernas estrangeiras nos liceus,

alargamento do público escolar a novas camadas sociais, início da profissionalização dos professores, conceção e utilização de materiais didáticos novos. É também neste período que se criam, junto das universidades, os primeiros cursos para estrangeiros, com o intuito primordial de dar aos estudantes e professores uma formação ativa com vista à prática da língua do país.

2. O período entre 1894/95 e 1905. O ano de 1894/95 – marcado pela reforma de Jaime Moniz – assinalou um momento de rotura decisivo para o afastamento do inglês dos planos curriculares liceais em função do predomínio do alemão. Neste período finisecular assiste-se, em Portugal, a uma mudança de mentalidades, do próprio sistema educativo, da didática das línguas vivas que tem reflexos significativos no ensino do inglês. O conhecimento daquele período, em que ocorrem duas importantes reformas da nossa instrução secundária, a de 1894-1895 e a de 1905, torna-se, pois, fundamental para a compreensão da história da disciplina escolar de inglês.

3. O período entre 1905 e 1947. A ênfase que o sistema educacional português colocou na língua inglesa, sobretudo a partir da Reforma de 1905 (ao nível da carga horária semanal) e, principalmente, pela introdução inovadora no curso complementar de letras de aulas práticas de português, francês e inglês (Reforma de 1918) assinalam momentos de visibilidade curricular e reconhecimento da importância da disciplina de inglês.

4. O período entre 1947 e 1974. É com a reforma de 1947 (Pires de Lima) e os novos programas de 1948 que, ao terem introduzido alguma modernização no funcionamento dos currículos, fizeram com que a língua inglesa alcançasse uma hegemonia curricular até então nunca conseguida e que, combinada com uma conjuntura também favorável, contribuíram, decisivamente, para que o inglês se impusesse naturalmente na língua franca do mundo ocidental.

Desta reflexão retrospectiva mas, também, muito presente, resultou o título que aqui sugerimos: Assimetrias linguísticas do currículo: a história da disciplina escolar de inglês no liceu português entre 1836 e 1974.

3. OS OBJETIVOS GERAIS A ALCANÇAR

Aquilo que propomos hipoteticamente para a construção do nosso raciocínio é o seguinte: partimos da tese que a língua inglesa no seu lento processo de construção se estruturou como um conhecimento socialmente relevante (à procura de um certo *status* académico) conseguindo com isso tornar-se uma disciplina escolar. O conhecimento da língua foi produzido na sociedade e depois traduzido para ser utilizado em contexto escolar, estabelecendo-se assim uma relação entre o currículo e a sociedade.

Face a isto, tentamos organizar o processo da nossa pesquisa focados no encaixe dos seguintes objetivos:

1. Construir a genealogia da língua inglesa como uma disciplina escolar, tendo por referentes de análise as relações que se estabeleceram entre as práticas de poder e as relações de saber que produziram o seu currículo.
2. Explicar o que se ensina e como se ensina, o que se conserva ou altera em determinado momento, relacionando as continuidades e as roturas com a inclusão e exclusão de saberes resultantes do conflito de interesses.
3. Perceber como a natureza distinta e interativa das condições específicas de Portugal exerceram a sua influência na seleção e adequação dos conteúdos curriculares do inglês língua estrangeira, não esquecendo, todavia, a relação de proximidade existente entre as condições específicas de um país e a estrutura do currículo nacional (Cha, 1991). De acordo com esta perspetiva grande parte das variações curriculares pode ser explicada através de características históricas únicas dos diferentes Estados-nação.

É um facto que os países que se encontram cultural e organizacionalmente dependentes de uma autoridade tradicional bem estabelecida podem oferecer mais resistência à substituição das línguas clássicas pelas línguas vivas, do que os países que manifestamente sejam detentores de uma tradição mais liberal e pluralista. Nesse sentido, os últimos dois países europeus que incorporaram uma disciplina de língua viva nos currículos escolares do ensino secundário foram Portugal e a Itália. Ambas as sociedades foram dominadas por uma forte tradição católica e a

associação cultural próxima da velha civilização foi menos interrompida nestes dois países do que nos restantes países europeus.

Por outro lado, a finalidade desta investigação passa, também, por trazer um pequeno contributo para a História da Educação, no nosso país, em particular para a história das disciplinas escolares, nomeadamente através do conhecimento do percurso histórico da disciplina de inglês, assim como da formação linguística (em línguas estrangeiras modernas) que era ministrada nos liceus de Portugal. Não podemos esquecer (sem ignorar as especificidades inerentes a cada disciplina) que é ao nível das disciplinas e dos seus professores, programas, metodologia e estratégias que reside, geralmente, uma boa parte do insucesso escolar. Por conseguinte, será nesse microcosmos da cultura escolar, daquilo que frequentemente designamos metaforicamente pela “caixa negra” da educação que a nossa atenção terá de ser direcionada (Nóvoa, 1987).

4. AS FONTES

As fontes documentais de maior relevância para o nosso objeto de estudo (a construção histórica da disciplina de inglês) encontram-se dispersas por vários tipos de instituições e arquivos, sendo as próprias instituições escolares e as entidades responsáveis pela coordenação da área educativa aquelas que reúnem o maior acervo documental.

As escolas secundárias (anteriormente liceus e escolas técnicas) são as entidades que agregam a maior parte da documentação pertinente para a história do ensino de inglês. No entanto, a conservação e divulgação de documentação histórica destas instituições escolares acaba por ser seriamente comprometida, devido não só à falta dos meios técnicos para assegurar a integridade da documentação mas, também, porque não reúnem os recursos humanos necessários para viabilizar o acesso dos investigadores.

Por estas e outras razões a elaboração deste estudo passou por um primeiro momento de pesquisa centrado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação, com fundos documentais facilmente acessíveis, principalmente para o período referente ao século XX. O segundo momento foi sediado no Arquivo Nacional Torre do Tombo

e na Biblioteca do Palácio da Ajuda, de modo a cobrir um período mais recuado, neste caso particular, o século XIX.

No Arquivo Histórico do Ministério da Educação selecionámos os Fundos da Direção Geral do Ensino Liceal, do Ministério da Instrução Pública, do Gabinete do Ministro, da Junta Nacional de Educação e o da Inspeção do Ensino Liceal, este último, na época ainda inédito e facultado ao autor deste estudo, por serem aqueles que mais diretamente se relacionavam com o nosso objeto, além de se afigurarem os mais pertinentes e de maior relevância. No Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, constituído por diversas séries documentais, repartidas por centenas de unidades de instalação, o nosso olhar foi direccionado para as séries “Normas Circulares e Pareceres”, “Alunos”, “Exames”, “Manuais Escolares” e “Diversos”, constituindo esta última a “mais rica” de todas as consultadas, em parte devido ao seu carácter transversal.

Deste modo foi possível identificar um corpus de fontes primárias constituído por quatro grupos: 1º Os normativos (diplomas legais) criados em relação ao ensino liceal (reformas educativas, planos de estudo, circulares, normas e pareceres) e, em específico da disciplina de inglês (comissões, programas disciplinares); os respeitantes à formação de professores de inglês e às suas respetivas instituições de formação; 2º Os manuais escolares (os aprovados oficialmente, os rejeitados, bem como os diversos pareceres das comissões de verificação e aprovação dos mesmos) foram outra das fontes privilegiadas para o estudo da história da disciplina escolar de língua inglesa, na medida em que neles se encontram reunidos os conteúdos que numa época específica se consolidaram como sendo aqueles que instituíram/organizaram a disciplina escolar. Por outro lado, o acompanhamento das sucessivas edições de manuais de inglês permite, também, esboçar a evolução da própria disciplina. Devido à explosão de uma bomba, em 1937, e às obras de remodelação levadas a cabo, todos os arquivos do Ministério da Educação ficaram muito desorganizados, sobretudo a unidade de instalação “Manuais Escolares” do ensino liceal⁹. Devido ao reduzido número de manuais de inglês existente e à parca documentação encontrada sobre a sua produção, tivemos de recorrer a espólios

⁹ Vide Anexo 1 – Circular interna solicitando aos autores de manuais a disponibilização (oferta) de um exemplar das suas obras. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2037.

particulares, incluindo o do autor deste estudo, de modo a podermos identificar e acompanhar o seu percurso, principalmente para o século XX; 3º Os relatórios individuais anuais de prática docente dos professores auxiliares e agregados do ensino liceal, do 3º grupo de recrutamento; relatórios, dissertações de final de curso, trabalhos e pontos de exame dos professores estagiários, das três instituições de formação de professores do ensino liceal, que existiram durante o período coberto pelo nosso estudo; 4º Os cadernos escolares dos alunos - testemunhos fundamentais do modo como as diferentes matérias eram lecionadas nas aulas - foram difíceis de encontrar, sobretudo para o longo período que o nosso estudo abarca. Todavia, ainda resgatamos alguns, das décadas de 50 e 60 do século XX, oriundos de alguns liceus de Lisboa.

Relativamente à Imprensa Pedagógica selecionámos a revista *Labor* pela característica particular de não ser uma publicação editada por nenhum órgão dirigente da política educativa do Estado Novo. A revista *Palestra* foi também alvo da nossa escolha pela importância que assumiu na formação de professores e pela sua duração, acompanhando praticamente o período compreendido entre 1958 e 1973. Apesar de ligada ao antigo Liceu Normal de Pedro Nunes, a sua dimensão educativa foi ampla, uma vez que a partir das atividades de estágio e formação desenvolvidos naquele estabelecimento de ensino, aquilo que se pretendia era simplesmente a divulgação dos trabalhos produzidos no campo pedagógico, didático e cultural, redigidos por professores e para professores. A *Revista de Educação Geral e Técnica* foi outra fonte objeto de análise, pela relevância e importância que assume ao nível dos discursos pedagógicos, sendo assim possível acompanhar as diferentes manifestações sobre os programas vigentes, além de permitir um conhecimento mais detalhado sobre os modos e os métodos empregues no ensino de inglês. Foram igualmente selecionados a *Revista dos Liceus*, o *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*, o *Boletim Geral de Instrução Pública*, a *Instrução Pública*, o *Jornal da Associação dos Professores*, *Liceus de Portugal* e as revistas das Associações de Professores. Neste enquadramento, estabeleceram-se critérios de seleção merecendo, além disso, uma atenção particular não só as características da Imprensa Pedagógica selecionada onde encontrámos referências à disciplina de inglês, mas também os articulistas que sobre ela escreveram e o facto de algumas

destas revistas pedagógicas não serem publicações controladas pelo Ministério da Educação¹⁰.

Os Anuários dos Liceus pelo manancial de informações que congregam sobre aquelas instituições de ensino foram outra das fontes escolhidas para este nosso estudo.

Nesta fase revelou-se ainda fundamental, o espólio documental da Escola Secundária Alexandre Herculano (antigo Liceu Alexandre Herculano), no Porto, disponibilizado à leitura sem qualquer restrição e que nos permitiu a recolha de informação pertinente sobre o ensino liceal de línguas estrangeiras no norte do país. De igual modo, o Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, que integra o antigo Liceu D. Manuel II (posteriormente Liceu Rodrigues de Freitas), disponibilizou o acesso à documentação do seu Fundo Antigo, constituída por diversas publicações inéditas que nunca chegamos a encontrar na Biblioteca Nacional de Lisboa. Foi ainda possível, para o século XIX, sobretudo a partir do ano de 1850, a consulta dos *livros das actas dos conselhos escolares*, dos *livros de matrículas dos alunos*, dos *livros de termos dos exames de passagem* e dos *livros de termos dos exames finais dos alunos em inglês e alemão*.

No Arquivo Nacional Torre do Tombo e na Biblioteca do Palácio da Ajuda, a pesquisa documental foi centrada no século XIX, tendo-se procedido à análise da documentação referente ao Ministério do Reino. Para esse efeito, seleccionámos um corpus documental que nos pareceu relevante e pertinente diretamente relacionado com a disciplina de inglês, nomeadamente, tabelas e quadros comparativos da frequência de inglês e francês; estatísticas dos exames realizados, relatórios dos presidentes dos júris de exames de inglês e francês; pareceres dos conselhos dos liceus sobre os programas vigentes; relatórios dos professores de inglês (proprietários e temporários) e dos reitores; as atas dos conselhos de professores; as atas do Conselho Superior de Instrução Pública; os relatórios anuais dos

¹⁰ A pesquisa de informação referente à imprensa pedagógica foi realizada no Arquivo Histórico do Ministério da Educação e complementada na biblioteca da Escola Superior de Educação de Lisboa, na Biblioteca Nacional e na Biblioteca Municipal do Porto, uma vez que as coleções daquele arquivo nem sempre se encontravam completas.

comissários de estudos; mapas referentes aos manuais adotados pelos diferentes liceus, entre outros.

Os debates e as intervenções parlamentares sobre a questão da política educativa e do ensino de línguas estrangeiras em Portugal, nos finais do século XIX e inícios do século XX, ocupou uma parte necessária da nossa pesquisa documental. Depois de identificados os atores e cruzados com os da imprensa pedagógica, tornou-se mais fácil perceber quem de fato advogava a inclusão da língua inglesa no currículo português e quem preferia remetê-la ao total anonimato curricular.

A Biblioteca Nacional, a Biblioteca do Palácio da Ajuda, as bibliotecas do Instituto de Educação, da Escola Superior de Educação de Lisboa e da Escola Secundária Alexandre Herculano, a Biblioteca Municipal do Porto e a Biblioteca Municipal de Lisboa, preencheram todas as lacunas e complementaram a nossa pesquisa documental.

5. A METODOLOGIA (OPÇÕES METODOLÓGICAS)

Entre os meses de Outubro de 2009 e Agosto de 2010 procedeu-se à pesquisa documental em arquivos históricos nacionais, na sua maioria situados em Lisboa. Assim sendo, foi analisada toda a documentação relevante para o século XX e com particular interesse para o tema em questão, nomeadamente, os Fundos da Direcção Geral do Ensino Liceal, da Junta Nacional de Educação, do Gabinete do Ministro, do Ministério da Instrução Pública e da Inspeção do Ensino Liceal existentes no Arquivo Histórico do Ministério da Educação.

Na Biblioteca do Palácio da Ajuda procedeu-se, igualmente, à recolha de documentação, ainda que, para um período histórico anterior (século XIX) e em muito menor escala. Parte da documentação do Ministério do Reino encontra-se aqui armazenada sendo, porém, a sua disponibilização ao leitor feita documento a documento e não por maços ou unidades de instalação (caixas), pelo que, na realidade, a análise da documentação pode constituir uma tarefa *ad eternum*. Porém, esta recolha documental em articulação com a de outros arquivos históricos colmatou algumas lacunas temporais por nós detetadas.

Naquele período procedeu-se ainda à pesquisa e análise da documentação do Ministério do Reino referente ao século XIX e primeiras décadas do século passado, no Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Apesar de todos os esforços desenvolvidos no sentido de concluirmos a referida pesquisa, a mesma acabou por não se concretizar. Parece-me importante salientar o facto do investigador e autor deste estudo residir e exercer a sua profissão na Madeira, obrigando a deslocações semanais, por mais de dois anos, entre aquela ilha e o território continental, de modo a poder concluir a pesquisa documental que se encontrava sediada em Lisboa, na Torre do Tombo e no Arquivo Histórico do Ministério da Educação. Por esse motivo, a disponibilidade para concluir o trabalho entretanto iniciado, em tempo útil e dentro do prazo inicialmente previsto, não foi possível.

No decurso do nosso trabalho, os arquivos históricos e respetivas bibliotecas dos antigos liceus Passos Manuel e Pedro Nunes, atuais Escolas Secundárias de Passos Manuel e de Pedro Nunes, onde uma parte significativa da pesquisa seria levada a cabo, foram encerrados ao público em virtude das monumentais obras de remodelação e modernização levadas a cabo pelo Ministério da Educação (Parque Escolar), que obrigou a que toda a documentação daqueles arquivos e bibliotecas tivesse de ser acondicionada em caixotes. Por conseguinte, o seu encerramento prolongado (inicialmente as referidas instituições apontaram o mês de Outubro de 2011, como a data provável de abertura ao público, situação que de facto nunca ocorreu) condicionou todo o trabalho que entretanto se pretendia realizar naquelas instituições, nomeadamente o acesso aos livros de ponto e às atas dos conselhos de professores e dos conselhos escolares. Até ao ano transato (2016), toda a documentação dos seus arquivos históricos ainda não tinha sido reposta, por falta de recursos humanos que assegurassem aquele serviço.

Por outro lado, o encerramento temporário dos serviços de leitura da Biblioteca Nacional de Lisboa, entre Outubro de 2010 e Setembro de 2011, veio também comprometer toda a nossa investigação. Nesse sentido realizou-se uma pesquisa em bibliotecas alternativas que pudessem de certo modo responder às nossas necessidades bibliográficas e colmatassem esta lacuna. Este facto, associado a questões de logística laboral, comprometeu o decurso normal dos trabalhos, obrigando a uma nova reprogramação.

Em Novembro de 2012 e face à descoberta de documentação inédita, analisaram-se os Fundos da Direção Geral do Ensino Liceal (unidade de diversos) e da Inspeção do Ensino Liceal (355 relatórios dos professores de inglês e de todos os que leccionaram esta disciplina ainda que colocados em grupos de recrutamento diferentes), existentes no Arquivo Histórico do Ministério da Educação. Entre os meses de Junho de 2013 e Junho de 2014 demos continuidade à análise dos relatórios dos professores agregados e provisórios de inglês, naquele arquivo, no fundo denominado Inspeção do Ensino Liceal. Somente após a análise desses relatórios, identificando metodologias e práticas pedagógicas diversas, nos diferentes anos de aprendizagem do inglês, foi possível iniciar a redacção do capítulo referente à Metodologia. A fase de redacção dos outros capítulos, prevista para Janeiro de 2014, foi igualmente comprometida, face à ausência de documentação para o ensino liceal no período compreendido entre 1910 e 1926. Só em Maio de 2015, essa documentação foi resgatada, encontrando-se diluída na documentação do ensino primário, no Fundo do Ministério da Instrução Pública. O acesso a essa documentação inédita, em mau estado de conservação e sem qualquer tratamento arquivístico foi-nos autorizado a título excepcional.

Em relação aos dados estatísticos referentes à frequência dos alunos na disciplina de inglês (1935 e 1945), só foi possível compulsá-los, liceu a liceu e, quando isso foi impossível, o recurso ao Arquivo Histórico do Ministério da Educação revelou-se sempre uma alternativa bem-sucedida. De facto, os dados referentes à frequência dos alunos na disciplina de inglês (1930-1945), reunidos pelo Instituto Nacional de Estatística, agregam o número total de alunos que frequentavam as duas línguas estrangeiras (inglês e alemão), não os discriminando por disciplina. Desse modo, torna-se praticamente impossível saber daquele total, quantos alunos efetivamente se encontravam matriculados em inglês e quantos em alemão, principalmente para o período compreendido entre 1939 e 1945.

E porque um doutoramento em História da Educação reveste toda esta dimensão e complexidade tornando-o numa especialidade que acarreta dimensões mais amplas, decidiu-se, em Outubro de 2015, iniciar a fase de redacção, depois de uma aturada análise e cruzamento de fontes diversas.

6. O ESTADO DA ARTE

Colocado o problema, importa agora considerar os estudos realizados em Portugal que de algum modo, direta ou indiretamente, tenham contribuído para a investigação histórica da língua inglesa e da sua implementação no currículo escolar.

Os trabalhos pioneiros no âmbito da história das disciplinas escolares remontam aos últimos anos da década de 80 do século XX (Reis Torgal, 1989 e Sérgio Campos Matos, 1988) e reportam-se à história do ensino da história (Pintassilgo, 2007). Ambos os autores recorrem ao conceito de ideologia, realçando o contributo da história para a construção de uma memória histórica e identidade nacional. Estes trabalhos pioneiros em Portugal motivaram um número bastante significativo de investigações sobre a história de várias disciplinas escolares desenvolvidas durante a década de 90 do século passado e nos primeiros anos do presente século. A nossa seleção/levantamento centrou-se naqueles trabalhos cujo foco principal é a história do currículo, excluindo da vasta galeria todas as teses exclusivamente dedicadas à didática das disciplinas.

A maioria dos estudos no domínio da história do currículo e da história das disciplinas escolares encontra-se repartido por um figurino curricular que inclui um amplo leque de disciplinas¹¹, ainda que nenhum contemple a história do ensino da

¹¹ BEATO, Carlos Alberto da Silva (2003). *A disciplina de Ciências Físico-Químicas na reforma liceal de 1947*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa; FRÓIS, J. P. (2005). *As artes visuais na educação: perspetiva histórica*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa; AIRES, A. P. (2006) *O conceito de derivada no ensino secundário em Portugal ao longo do século XX. Uma abordagem histórica através dos planos curriculares e manuais escolares*. Salamanca, Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca; BRÁS, J. G. (2006). *A fabricação curricular da educação física: história de uma disciplina desde o antigo regime até à I República*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa; GOMES, M. E. J. V. (2007). *Desenvolvimento do ensino da Física Experimental em Portugal 1780-1870*. Aveiro: Departamento de Física da Universidade de Aveiro; GUIMARÃES, F. (2007). *A Botânica nos manuais escolares dos Ensinos Primário e Básico (1.º Ciclo) no século XX em Portugal*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho; HENRIQUES, R. P. (2007). *Discursos legais e práticas educativas. Ser professor e ensinar história (1947-1974)*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa; CAVADAS, B. F. B. P. (2008). *A evolução dos manuais escolares de Ciências Naturais do ensino secundário em Portugal (1836-2005)*. Salamanca: Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca; DIAS, M. A. F. (2009). *Para uma genealogia da educação artística: história das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho; COSTA, F. J. M. (2010). *Da Capo al Coda: manualística de Educação Musical em Portugal (1967-2004): configurações, funções, organização*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto; NOGUEIRA, L. M. M. F. (2010). *A Filosofia no espaço escolar*. Lisboa:

língua inglesa. O ensino de inglês e a história da sua construção como disciplina escolar, no período por nós delimitado, não foi ainda objeto de nenhum estudo sistemático, particularmente no âmbito da História da Educação¹². Entre o leque de disciplinas contempladas salientam-se as disciplinas escolares de educação cívica, a matemática, as ciências físico-químicas, a biologia, a geologia, a zoologia e a botânica, a história, a geografia, a língua e a literatura portuguesa, o latim, a educação física, a filosofia, o desenho e os trabalhos manuais, o canto coral, a música, e as línguas e literaturas estrangeiras.

No que se reporta às línguas e literaturas estrangeiras, em Portugal, os estudos centram-se nas disciplinas de francês e alemão. O primeiro desses estudos deve-se a Maria Hermínia Laurel com a sua tese de doutoramento em Literatura Francesa intitulada *A história literária e o ensino da literatura francesa (1957-1974)*, apresentada à Universidade de Aveiro em 1989.

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; LOPES, P. J. S. (2010). *Livros escolares de leitura: uma análise longitudinal e diacrónica (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; BEATO, C. A. S. (2011). *Os liceus e as ciências (1836-1860). Um estudo sobre o processo de criação das disciplinas de ciências físicas e naturais nos liceus portugueses*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; MARTINS, C. S. S. (2011). *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; OLIVEIRA, J. R. C. (2011). *O Ensino da Educação Física em Portugal - Difusão e implementação da ginástica Sueca em Portugal na primeira metade do século XX*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; CABELEIRA, H. R. (2013). *O Artista enquanto Aluno: Ensino Artístico, Práticas Culturais e Conceções de Si na Imprensa Académica da Universidade de Lisboa (1878-2007)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; VIEIRA, H. I. V. (2013). *A disciplina de História no ensino técnico (1926-1973): Percurso entre a teoria e a prática*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto; LOPES, R. J. N. (2013). *A moral, mural! As ideias nos mapas e quadros parietais*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; BRITO, M. C. R. S. (2014). *As disciplinas de desenho e de educação visual no sistema público de ensino em Portugal, entre 1836 e 1986: da alienação à imersão no real*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa; FERREIRA, M. S. P. I. B. (2014). *História da Filosofia da Educação em Portugal: dos programas de ensino ao campo disciplinar (1976-2006)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; PAZ, A. L. F. (2014). *Ensino da música em Portugal (1868-1930): uma história de pedagogia e do imaginário musical*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; MARQUES, D. B. C. G. (2015). *O ensino e a investigação em Zoologia e em Botânica na Escola Politécnica de Lisboa (1837-1911)*. Caparica: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa; DUARTE, A. (2015). *A história da educação física em Portugal. Da implantação da República à aprovação da Lei de Bases do sistema educativo*. Salamanca, Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca; RODRIGUES, A. S. d. C. (2015). *A matemática no ensino profissional. Os programas e as representações dos professores*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

¹² Existe um estudo elaborado, em 2014, pelo professor brasileiro Luis Eduardo Oliveira, no âmbito do pós-doutoramento que realizou na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e que contempla a língua inglesa e a receção da sua cultura em Portugal, mas não enquadrado na especialidade de História da Educação e direccionado unicamente numa vertente sociológica, literária e cultural (*O Mito de Inglaterra, Anglofilia e Anglofobia em Portugal - 1386-1986*).

Trata-se de um estudo assente numa perspetiva de curta duração que analisa o ensino de literatura francesa nas Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra. No que respeita à seleção dos períodos a estudar, os critérios pelos quais se rege não diferem muito entre Lisboa e Coimbra, se bem que no caso da primeira universidade sejam referidos autores do século XX e que, na segunda, tal não aconteça. Porém, o caso do Porto apresenta características muito específicas, devido não só à criação tardia da sua Faculdade de Letras mas, também, pelo facto do ensino de literatura francesa ter sido iniciado por dois únicos docentes, nenhum deles especialista em literatura francesa, não apresentando, por esse motivo, as características de erudição encontradas nas outras duas faculdades, nas quais a panorâmica histórico-literária não apresentava grandes hiatos cronológicos.

Todavia, é possível constatar uma diferença notória no ensino ministrado nas duas Faculdades de Letras: se em Coimbra, o século XVII não constitui objeto de ensino muito demorado, já em Lisboa ele é alvo de vários programas. Do diferente equilíbrio periodológico entre Coimbra e Lisboa, terá resultado que, na prática, várias gerações de alunos saídos de Coimbra revelavam possuir preparação análoga, enquanto alunos de Lisboa, de um mesmo período letivo, poderiam ter recebido formação distinta, consoante os docentes. Daí que não seja somente em termos de constância programática que o ensino de Lisboa deve ser analisado, mas principalmente em função da diversidade dos docentes lecionando, no mesmo ano, a mesma disciplina.

Em relação à escolha dos autores e obras, os critérios eram de facto muito semelhantes, correspondendo geralmente à manutenção de alguns dos nomes e títulos consagrados pela tradição histórico-literária. Assim, em ambas as universidades as diferenças, quando existentes, eram meramente pontuais. Quanto ao estudo do século XX é apresentado, de modo diferente, em Lisboa e no Porto. Os critérios de periodologia e de cronologia não eram, no Porto, minimamente observados.

A seleção cronológica dos autores e obras a inserir nos programas de ensino encontrava-se diretamente relacionada com a questão da permanência da obra em termos histórico-literários. Por outro lado, a seleção dos autores e obras

apresentados para o ensino era feita mas obedecendo a uma certa tradição dos manuais de história literária. Essa tradição fazia com que se mantivessem nos programas certos autores e que outros fossem, por sistema, omitidos estabelecendo assim posições hierárquicas entre os escritores selecionados, de modo que nem todos adquiriam o mesmo estatuto de representatividade para uma dada época. Por esse motivo é que certos autores figuram sempre em primeiro plano e outros são apenas referidos, o mesmo se verificando em relação a épocas ou movimentos literários.

Decorridos quatro anos, outro estudo realizado no âmbito da Linguística Francesa, da autoria de Maria José Salema intitulado *A didáctica das línguas vivas e o ensino do francês nos liceus portugueses na viragem do século: o período de 1894 a 1910* é apresentado à Universidade do Minho (1993). Traça, de modo algo exaustivo, o percurso da disciplina de francês, nos liceus de Portugal, ao longo de 4 décadas, entre o final do século XIX e a transição do século XX. Trata-se de uma análise histórica do ensino do francês, escrita na curta duração e sob um mesmo argumento, a gradual afirmação da língua francesa, distribuída por dezasseis capítulos. É uma tentativa de chegar a um conhecimento mais aproximado da aquisição/aprendizagem do idioma francês em Portugal, incidindo não só sobre a didática da língua na sala de aula ou sobre o conteúdo do francês transmitido mas, também, por todas as componentes do ensino do francês língua estrangeira.

A autora fundamenta todo o estudo nas atitudes reais dos professores – questão crucial da sua pesquisa –, nos dados relativos à prática e às qualidades dos docentes, à aplicação das diretrizes oficiais, aos métodos realmente seguidos pelos professores na sala de aula e à própria utilização dos manuais escolares aprovados. Ainda que seja um estudo centrado no ensino do francês, a disciplina de inglês é muitas vezes referenciada de modo a evidenciar a frequência de alunos ou simplesmente para analisar, comparativamente, os resultados obtidos nos exames das três línguas vivas estrangeiras, estudadas no liceu português.

A Universidade do Algarve serviu de contexto à elaboração do terceiro estudo, também no âmbito do francês, de Elisabeth Pacheco de Oliveira e a sua dissertação de mestrado intitulada *O ensino do francês língua estrangeira na década de 1926-1936: a aplicação do método directo* (1998). Trata-se de um estudo diacrónico

centrado na curta duração e incidindo sobre a existência e a aplicação do método direto na década de trinta do século XX.

Esta dissertação procura num primeiro plano, saber se oficialmente, nos anos 30, do século passado, o método direto era recomendado como método de ensino do francês ou não? Num segundo momento, procura determinar quais foram os objetivos do seu ensino e como ele se processava. O que é que o aluno tinha necessariamente de saber? O que é que se avaliava? Qual era a relação que se estabelecia entre os discursos oficiais e os diferentes agentes no terreno? O problema da metodologia seguida naquele período temporal interpelou particularmente a autora deste estudo, porque a questão que se colocou foi a necessária síntese ou o indispensável compromisso entre as especificidades do ensino-aprendizagem das línguas vivas estrangeiras e as exigências comuns ao conjunto do sistema educativo.

Em 2001, a Universidade do Minho volta a ser palco de um outro estudo, novamente no âmbito do francês mas desta vez relacionado com o modelo de ensino técnico profissional. Deve-se a Octávio Costa Afonso a dissertação de mestrado intitulada *A emergência da língua francesa no ensino técnico-profissional português. Etapas e características do seu ensino-aprendizagem no ensino elementar desde 1888 a 1916* (2001).

Este trabalho procurou analisar o processo de ensino/aprendizagem da língua francesa nos seus primeiros anos de lecionação no ensino técnico profissional. Desde a sua fase embrionária e até 1914, não existiam diferenças significativas relativamente ao ensino dos liceus. À exceção dos alunos, todas as restantes componentes do ato pedagógico eram semelhantes, dando a ideia das escolas industriais serem um espaço de mera transposição dos métodos e dos manuais escolares adotados nos liceus. Até aquele ano (1914), o francês foi a única língua estrangeira do ensino técnico elementar, data em que se verificou a entrada da língua inglesa no curso de empregados de escritório, com o posterior alargamento aos cursos industriais e comerciais. No momento da sua entrada nas Escolas Industriais, em 1888, a língua francesa foi alargando a sua ação a uma multiplicidade de cursos facultados por diversas escolas, encontrando-se presente na

maioria dos cursos oferecidos aos alunos do ensino técnico elementar, com uma lecionação média de 2 a 3 anos em cursos que duravam entre 3 e 4 anos.

Até final do século XIX, o programa disciplinar de francês encontrava-se inicialmente reduzido a uma listagem de conteúdos gramaticais que foram evoluindo para uma aproximação às temáticas abordadas no ensino técnico, nomeadamente à vertente comercial, contemplando um conjunto de conteúdos morfossintáticos, atribuindo-se um destaque especial aos exercícios de conversação. A partir de 1915, o programa para as escolas comerciais permitiu uma abertura às temáticas que retratavam a realidade comercial e industrial, já prescrevendo, para o 1º ano, uma série de temáticas ligadas quer à vida escolar, quer à vida familiar do aluno e procedendo, no 2º ano, a uma abertura às características da vida industrial e comercial, consentânea com a profissão ou com a formação escolar escolhida pelo aluno. Além disso, o programa continha orientações específicas para os professores implementarem corretamente o método direto.

O autor refere ainda que, se inicialmente os manuais utilizados nas escolas industriais eram os mesmos dos liceus, cedo se manifestou a conveniência da edição de uma gramática simplificada, menos elaborada e mais adequada às expectativas dos alunos das escolas industriais. A partir de 1925, revelou-se imprescindível a elaboração de livros de leitura específicos para os alunos do ensino técnico elementar.

Octávio Afonso admite que o carácter incipiente do ensino da língua francesa nas escolas do ensino técnico elementar não permitiu chegar a uma conclusão sustentada sobre a existência ou não de um francês específico do ensino técnico, nem mesmo relativamente às técnicas do ensino da língua. Perante um público frequentador de escolas com objetivos específicos, gradualmente ter-se-á avançado no sentido da definição de uma prática pedagógica especializada, também em língua francesa, como resultado direto do carácter singular dos atores do processo pedagógico, dos métodos de ensino utilizados, dos manuais e dos programas disciplinares.

De modo distinto e assente numa perspetiva de longa duração, a dissertação de mestrado consagrada, também, ao ensino do francês mas circunscrita a uma instituição de ensino é apresentada, em 2007, à Universidade do Minho: *O ensino do*

francês língua estrangeira no Liceu Sá de Miranda (Braga) 1840-1926, da autoria de Ana Paula Alves Martins Vieira Monteiro.

Este estudo no âmbito da história de uma instituição educativa do ensino secundário, da Região do Minho, inscreve-se na necessidade de aprofundar o conhecimento das instituições do ensino secundário e trazer um contributo para a reconstrução das representações simbólicas das práticas educativas que marcaram o ensino liceal de francês em Portugal. O marco temporal da história do ensino do francês no qual a autora centra a sua investigação (1880-1926), é um momento marcante da história do ensino das línguas vivas estrangeiras, por ser um período no qual ocorreram duas importantes reformas da nossa instrução secundária e que constituem uma rotura com o ensino tradicional de línguas vivas estrangeiras.

A autora procura apontar elementos analíticos sobre o lugar que o francês foi conquistando no âmbito das mentalidades e da sociedade da época procedendo, para o efeito, ao levantamento não só da documentação existente no arquivo do Liceu de Braga mas, também, da documentação geral e específica ligada ao ensino. Procede ainda ao levantamento dos recursos didáticos pedagógicos da época com o intuito de saber o que se aprendia e como essa aprendizagem era realizada. Nesse sentido, procurou saber quem lecionava o idioma francês naquele liceu, qual a formação desses professores, quais os métodos utilizados e os conhecimentos linguísticos e culturais transmitidos. Partindo da análise de duas gramáticas francesas (a de Monteverde e a de A. Coimbra), Ana Paula Monteiro constata a importância fundamental da fonética na pronúncia para posteriormente poder ser exercitada a leitura e a conversação. A implementação das reformas do ensino, naquela instituição, fez-se de forma progressiva e acompanhou os ritmos nacionais. Sobre as práticas de ensino e metodologias utilizadas, o liceu procurou acompanhar as mudanças havendo mesmo uma abertura para a renovação/ inovação do sistema educativo.

Um outro estudo representativo da história das disciplinas escolares, ainda que na área de especialização dos Estudos Alemães é igualmente uma dissertação de mestrado de Elisabete Sofia de Freitas e Menezes, denominada *O ensino da língua alemã em Portugal de 1791 a 1910* (1999), que analisa o aparecimento e a institucionalização da língua alemã, em Portugal. Este estudo, apresentado à

Universidade Nova de Lisboa, e escrito na longa duração, traça, de modo sintético, a história do ensino de alemão em Portugal. A autora começa por fazer uma breve incursão ao ensino oficial e particular daquela língua, em Portugal, desde a criação do primeiro curso do idioma até ao final do regime monárquico. O seu trabalho encontra-se dividido em três partes: na primeira (capítulo 1) traça o panorama das relações luso-alemãs ao longo dos tempos; na segunda (capítulo 2) faz uma abordagem do estado do ensino, no nosso país, no século XIX e, na terceira parte (capítulo 3), procede a uma análise muito breve do ensino da língua alemã em Portugal até 1910, com alusões pontuais aos professores daquele idioma, aos programas e compêndios de alemão, aos alunos e aos exames.

Em 2013, a Universidade de Aveiro volta a ser palco de um outro estudo, novamente no âmbito do alemão, no ensino liceal, mas assente numa perspetiva de curta duração. Deve-se a Ana Maria Marques de Carvalho a dissertação de mestrado intitulada *O ensino do alemão nos liceus portugueses entre 1926 e 1949* (2013). O tema central deste estudo é o ensino do alemão nos liceus portugueses, num período conturbado da história dos dois países (o 3º Reich e os primeiros anos do Estado Novo).

Num primeiro momento, o seu trabalho debruça-se sobre as reformas do sistema educativo português, ocorridas entre 1926 e 1948 e a influência que exerceram na elaboração dos programas curriculares, determinantes na posição ocupada pelo alemão no âmbito das línguas estrangeiras. Posteriormente, a autora analisa a evolução dos conteúdos temáticos que gradualmente se foram distanciando do estudo da literatura como meio de aquisição dos conhecimentos culturais de um povo.

Por outro lado, o referido estudo pretende também colocar em evidência o papel desempenhado pelas teorias de ensino, do final do século XIX e inícios do século XX, no que se refere à escolha das metodologias didático-pedagógicas para o ensino do alemão e na elaboração de manuais. Na última parte da dissertação é dado um enfoque às atividades desenvolvidas nos liceus para a promoção das relações luso-alemãs, no âmbito de uma política de aproximação cultural e de difusão ideológica.

A autora conclui que o alemão acabou por assumir uma posição volátil na estrutura curricular portuguesa. Se, em 1926, a língua alemã vigorou na estrutura curricular dos 3º, 4º, 5º e 6º anos, em 1927 foi retirada do ensino liceal como disciplina obrigatória, sendo novamente introduzida no ensino complementar (6º e 7º anos) a partir de 1930/31. Entre 1936 e 1948 sofreu uma desvalorização, ao ser colocada como disciplina opcional, em alternativa ao inglês, nos 4º, 5º e 6º anos. Com a reforma de 1947 e a homologação dos programas em 1948, o alemão fixou-se no ensino complementar para os alunos que pretendiam prosseguir os estudos superiores nas áreas de Filologia Germânica e de Direito.

Relativamente às metodologias, o método direto, apenas teve expressão explícita nos programas de alemão de 1936 e, mais veemente, no de 1948. Entre 1926 e 1935, os programas fazem referência ao método direto, mas sem assumirem, declaradamente, a sua aplicação em todas as vertentes. Durante este período, preconizou-se o recurso ao método direto apenas para o ensino do vocabulário e da pronúncia (com a transcrição fonética de textos); o objetivo da aprendizagem do Alemão era a transmissão de conhecimentos gramaticais e a tradução de textos, pelo que se impunha o método tradicional. No seu entender, a aplicação “fragmentada” do método direto ao ensino do Alemão, desvirtuou, de alguma forma, a própria teoria e refletiu a desconfiança que pairava junto dos agentes educativos, nomeadamente os professores, em relação à eficácia da nova metodologia.

Em relação às ações levadas a cabo nos liceus para a promoção do intercâmbio cultural e da aproximação entre a Alemanha e Portugal, o esforço desenvolvido na realização dessas atividades não encontrou correspondência numa valorização do alemão na estrutura curricular liceal. Foi precisamente entre 1936 e os primeiros anos da Segunda Guerra Mundial que em Portugal se assistiu a um estreitamento das relações luso-alemãs (em termos culturais e económicos), impulsionado pela colaboração entre as instituições alemãs sediadas em Portugal e os organismos oficiais portugueses, nomeadamente, a Junta Nacional de Educação e, posteriormente, o Instituto para a Alta Cultura.

Relativamente à delimitação temporal dos estudos desenvolvidos, a maioria privilegia os séculos XIX e XX, por corresponder não só ao período de

desenvolvimento do ensino liceal e técnico em Portugal mas, também, onde são introduzidos currículos assentes em disciplinas escolares. Se considerarmos os séculos XIX e XX, os períodos sobre os quais a produção mais se tem concentrado são, respetivamente, o Estado Novo e a viragem de século XIX-XX (Pintassilgo, 2007). A maioria dos estudos no âmbito do francês assenta numa perspetiva de curta duração, com arcos cronológicos compreendidos entre 10 e 28 anos respetivamente. Quanto aos dois estudos sobre língua alemã, o primeiro deles inscreve-se numa perspetiva de longa duração e o segundo é centrado numa perspetiva de curta duração.

A disciplina escolar de português foi, também, alvo de um estudo, da autoria de Lúcia Penim, intitulado *A alma e o engenho do currículo: história das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX* (2008). Ainda que o seu estudo não verse uma língua estrangeira achamos por bem referi-lo aqui por ser um estudo assente numa perspetiva de longa duração, que contempla duas disciplinas escolares, uma língua, o Português e uma disciplina manual, o Desenho.

Uma vez que o nosso estudo se enquadra na área de estudo da história das disciplinas escolares, mas circunscrito ao modelo de ensino liceal, convém ainda fazer referência a alguns estudos específicos sobre o ensino liceal que salientaram a especificidade do liceu como uma instituição específica e elitista no sistema de ensino português. Apesar da elaboração de um número bastante significativo de monografias sobre o ensino liceal refiram-se, a título de exemplo, os trabalhos de Vasco Pulido Valente, *O Estado Liberal e o Ensino. Os liceus portugueses (1834-1930)*; a excelente obra de João Barroso intitulada *Os liceus, organização pedagógica e administração* (1836-1960); Rómulo de Carvalho e a sua *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*; *A Reforma de Jaime Moniz*, de Maria Cândida Proença; Áurea Adão e a sua monografia intitulada *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses. Organização administrativa e pedagógica*; Fernando Moreira Marques, *Os Liceus do Estado Novo: Arquitectura, Currículo e Poder*; Jorge Ramos do Ó e a sua monumental tese de doutoramento intitulada *O governo de si mesmo* e a

colossal obra dos *Liceus de Portugal* sob a coordenação de António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara.

A tese de Doutoramento de António Carlos Correia (2005), *Na bancada do Alquimista: transformações curriculares dos ensinos primário e liceal em Portugal (1860-1960)*, merece aqui ser referida por abordar particularmente a fabricação/alquimia curricular das disciplinas escolares no ensino primário e liceal, que não se enquadrando numa área específica, acaba por ser transversal a várias disciplinas e representativa do currículo na sua globalidade.

De modo distinto, a tese de Luís Miguel Carvalho, *Oficina do Colectivo*, analisa a trajetória de um *grupo de disciplina* de Educação Física entre 1968-1986. O seu principal objectivo é a exploração e compreensão dos fatores políticos através dos quais se foi organizando um *grupo de disciplina* de Educação Física e que, simultaneamente, interferiram na definição da disciplina de Educação Física, do seu *status* enquanto matéria de ensino e do *status* dos seus professores, num estabelecimento escolar.

*English is destined to be in the next and succeeding
centuries more generally the Language of the world than
Latin was in the Last or French is in the present age.*
(John Adams, 1780)

*Os liceus assemelham-se àqueles vasos onde se destilam rosas: podem os vasos partir-se,
que o perfume continua unido a todos os seus fragmentos.*
(Guerreiro Murta)

PARTE II - A DISCIPLINA ESCOLAR DE INGLÊS E O ENSINO LICEAL – A CONSTRUÇÃO DE UM SABER

CAPÍTULO 1. AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM PORTUGAL

1. OS PRIMÓRDIOS E O ENSINO DE INGLÊS NOS SÉCULOS XVIII-XIX

Desde sempre as línguas clássicas, nomeadamente o grego e o latim constituíram o saber de qualquer homem erudito. Foi somente a partir do início do século XIX que, as línguas modernas passaram a ser tidas em consideração, à medida que as relações entre os diferentes países se tornavam também mais próximas. A difusão do conhecimento destes idiomas modernos era cada vez mais importante nas relações comerciais e culturais entre os povos. O lugar de relevo que atualmente ocupam no currículo escolar foi o resultado de um processo que sofreu avanços e retrocessos ao longo dos tempos.

Todo o estudo de língua que em épocas remotas possa ter existido, constituía necessariamente uma atividade inteiramente independente da tarefa escolar, encontrando-se muito longe de todos a ideia de exigir à escola que se preocupasse com as necessidades práticas e utilitárias da vida. Toda a cultura e educação andavam circunscritas ao estudo do grego e do latim, sendo as duas literaturas clássicas consideradas o repositório inesgotável de todos os conhecimentos humanos. Por conseguinte era impensável ir buscar às literaturas modernas qualquer ensinamento de valor cultural ou educativo. Tudo aquilo que poderia pensar-se ou fazer-se de importante e notável, já tinha sido anteriormente realizado pelos antigos, de modo que, os modernos, nada mais tinham a fazer senão estudá-los. Assim sendo, compreende-se que na escola não houvesse lugar para as línguas modernas, as que, na verdade, serviam os interesses práticos do quotidiano.

No entanto, e por mais estranho que possa parecer foram os interesses práticos e os argumentos de ordem utilitária que permitiram às línguas vivas o acesso às escolas. Mas até isso ter acontecido foi necessário que ocorresse, em primeiro lugar, uma mudança radical na conceção de educação, começando as línguas nacionais, pela primeira vez, a ser ensinadas e estudadas. A partir desse momento, a escola vê-se praticamente obrigada a alargar a sua conceção de cultura, de modo a englobar tudo aquilo que os modernos haviam suplantado os antigos, indo assim ao encontro das necessidades práticas entretanto criadas. E com elas

entraram necessariamente as línguas vivas. É por isso que os professores destas línguas eram geralmente nativos contratados, cuja única recomendação era saberem falar o seu idioma. A sua tarefa estava de tal modo dissociada da escola que nem faziam parte do corpo docente e eram, em muitos países, considerados pessoas de fraca reputação e comportamento duvidoso¹³.

Daqui claramente se depreende que as línguas vivas entraram nos programas obedecendo exclusivamente ao critério utilitário da sua aplicação na vida prática e, para isso, a escola teve de alargar a sua conceção tradicional de cultura, abrindo-se, ainda com alguma relutância, às disciplinas ditas “utilitárias”. Contudo, e uma vez que a história das línguas vivas pautou-se por paradoxos, elas acabaram por manter o seu lugar no currículo escolar, primeiro, fazendo valer o seu préstimo na vida prática e, depois, adaptando os seus métodos de ensino, os seus compêndios e objetivos aos que vigoravam no ensino do latim. Assim sendo, as línguas modernas podiam, do mesmo modo que o latim, serem utilizadas como veículo de educação formal, sem, contudo, perderem a sua vantagem de aplicação prática.

No último quartel do século XIX e no primeiro do século XX, as línguas vivas estiveram então, uma vez mais, em risco de serem desintegradas da função educativa para servirem apenas o critério utilitarista. Entre os partidários das escolas modernas encontrava-se Viëtor que, baseado nas descobertas da Psicologia da Aprendizagem e nas modernas teorias de Filosofia Linguística, fundara, em 1882, o método direto. No campo oposto agrupavam-se todos os que atribuíam menos valor à capacidade de falar e entender o falado, para conferirem maior importância ao treino formal e aos ensinamentos de cariz cultural que se podiam obter da leitura de obras estrangeiras mesmo sem saber falar a língua.

Gradualmente e de modo sensato, foi-se construindo uma corrente eclética que acabou por combinar definitivamente o domínio prático das línguas ao seu indiscutível valor formativo e cultural. Aliada à formação da capacidade de falar, escrever, entender e ler as línguas estrangeiras encontra-se a possibilidade de contacto com as instituições, a arte e a literatura de cada nação, contribuindo assim para um alargamento do âmbito cultural e para a mútua compreensão dos povos. As

¹³ Cf. António Leitão de Figueiredo, “O Sentido do ensino das línguas vivas”, in *Liceus de Portugal*, nº 9, Lisboa, Junho de 1941.

línguas vivas, ao reafirmarem o seu valor utilitário e formativo, confirmam ainda mais o seu direito ao ensino, pela convicção de que a estas lhes era reconhecido um valor educativo e cultural absoluto e, de certo modo, talvez até insubstituível¹⁴.

Em Portugal, o estudo das línguas modernas, remonta ao século XVIII, por ocasião da fundação, em 1761, do Colégio dos Nobres. Neste estabelecimento ensinava-se inglês, francês e italiano, entre outras disciplinas. Em 1780, Diogo Inácio de Pina Manique, (1733-1805), Intendente-Geral da Polícia desde 1760, criou a Casa Pia, em cujo Colégio de S. Lucas, o inglês figurava entre as matérias de ensino.

O ensino do inglês foi institucionalizado em Portugal durante o período pombalino, nos estabelecimentos dedicados à instrução militar e comercial. Tal foi o caso em 1803, da Academia Real de Marinha e Comércio da Cidade do Porto que pretendia já habilitar os seus discípulos na “pronunciação das expressões, e das vozes das respectivas línguas, adestrando-os nesta pratica” e, alguns anos mais tarde, do Colégio Militar da Luz fundado em 1814, cujos estatutos, publicados em 1816, incluíam a “Gramática Inglesa” entre as matérias de ensino¹⁵. Por esse motivo, não é de estranhar que, em Portugal, os colégios e as academias militares tivessem sido as primeiras instituições responsáveis pela introdução das línguas estrangeiras modernas nos seus currículos. No entanto, o conhecimento do idioma inglês, inclusive entre as elites sociais e intelectuais, era bastante reduzido.

Em 1836, com as reformas de Passos Manuel (1801-1862), foi instituído o ensino secundário em Portugal, criando-se os primeiros liceus. A partir de então, a língua inglesa, embora bem menos valorizada do que a latina e a francesa, passou a figurar no currículo dos estabelecimentos dedicados a esse novo tipo de ensino.

¹⁴ Um pouco por vários países da Europa continental não faltaram iniciativas no sentido de garantir a promoção das línguas vivas. O Congresso do ensino das línguas vivas, realizado em Paris, em Julho de 1900, por ocasião da *Exposição Internacional*, foi o resultado do esforço e da iniciativa particular para o desenvolvimento dos idiomas modernos. Em 1892 tinha sido fundada, em Londres, a *Modern Language Association*, uma associação fundada por iniciativa particular, cujos objetivos eram a promoção e o aperfeiçoamento do estudo das línguas modernas, garantindo que integrassem o currículo dos diferentes cursos, e a preparação geral dos professores. Com objetivos semelhantes, já anteriormente tinha sido criada, na Alemanha, uma associação denominada *Deutsch Neuphilologen-Verein* e, em França, a *L'Alliance-française* e a *Société pour la propagation des langes étrangères en France*.

¹⁵ Cf. Rómulo de Carvalho (1986). *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar Caetano*, pp. 524-525, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Em 1837, o inglês passa a ser ensinado na Escola do Exército, sendo então obrigatório para todos os cursos militares e também para o de engenharia civil¹⁶. O ensino de francês e inglês foi-se generalizando a vários estabelecimentos de instrução pública oficial¹⁷ e particular.

A importância da língua inglesa para os portugueses foi crescendo à medida que as relações comerciais anglo-portuguesas se foram intensificando. Havia sem dúvida, um interesse crescente pelo estudo do inglês, como sugerem os anúncios de aulas e cursos particulares na década de 1850. Na verdade, há notícias da fundação, em 1815, do *Colégio Inglês das Necessidades*, que funcionava junto à Feitoria Inglesa, no Porto, e era especificamente dedicado à comunidade britânica lá estabelecida. De 1837 a 1910, funcionou a *British Free School of London*, escola protestante que também aceitava alunos portugueses, conforme noticiavam os jornais da época.

Os costumes dos ingleses passaram não somente a ser descritos e comentados, mas também imitados. As “modinhas” brasileiras foram substituídas pela música de salão francesa e as mulheres passaram a importar chapéus de França e Inglaterra. Assim, a prática do desporto, a luta de galos, a corrida de cavalos, a caça, as festas de natal, as modas, antes elementos caracterizadores da excentricidade britânica, passaram a ser imitados e praticados em Portugal. A partir de 1870, por exemplo, desenvolveram-se no nosso país os desportos náuticos, a ginástica, o ténis e o futebol¹⁸, entre outras atividades desportivas que se difundiram a partir de comunidades britânicas estabelecidas em Lisboa, no Porto e na ilha da Madeira. O padrão inglês de indumentária masculina passou também a ser moda: cabelo curto, casacos escuros, calças compridas, como testemunham alguns jornais da época. Ramalho Ortigão chegou mesmo a ridicularizar o provincialismo da alta sociedade lisboeta, que imitava canhestramente os hábitos ingleses.

¹⁶ Cf. Rómulo de Carvalho, *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, pp. 524-525, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

¹⁷ Em 1836, com as reformas de Passos Manuel (1801-1862), foi instituído o ensino secundário em Portugal, criando-se os primeiros liceus.

¹⁸ O primeiro jogo de futebol, em Portugal, foi realizado na freguesia da Camacha, na ilha da Madeira, em 1875. Harry Hinton, de nacionalidade britânica e residente na ilha da Madeira, introduziu este desporto para gaudir de todos, tornando-se desde então conhecido entre os estrangeiros pelo nome de “Jogo da Bola”.

Com o Ultimato inglês, em 1890¹⁹, foi-se compondo um clima de anglofobia que iria dominar Portugal, sobretudo no Porto, onde a população se insurgiu contra o cônsul britânico Oswald Frederick Crawford (1834-1909), por ele ter confirmado a informação de John Glas Sandeman, saída no jornal *Times* de que alguns estudantes portugueses haviam agredido uma senhora inglesa. O ódio aos ingleses era notório inclusive nas manifestações, também no Porto, contra o ensino da língua inglesa e o uso de vocabulário inglês na língua portuguesa, alterando-se nomes de ruas e repudiando-se a presença de atores britânicos nos teatros portugueses. Nas edições do jornal *O Dia*, de 19 de Janeiro e 9 de Fevereiro de 1890, o filólogo J. Leite de Vasconcelos (1858-1941) havia publicado uma lista de palavras inglesas que deveriam ser adaptadas para português, algumas com certa lógica, como *lunch*, que seria convertida em “lanche”; e outras menos prováveis, como *shoe maker*, transformada em “xumeco”.

Eça de Queiroz criticava a atitude dos professores dos liceus, que eliminavam o inglês do ensino das línguas vivas, bem como a reação, no teatro, contra atores ou espetadores ingleses, e as propostas de boicote económico contra a Inglaterra, mostrando assim uma plena consciência da superioridade económica e militar do imperialismo vitoriano, o que não o impedia de alertar todos em geral para o cuidado que o Governo deveria ter com a instrução pública, para que se criasse entre a população hábitos de energia e disciplina

Com a reformulação do Curso Superior de Letras, em Dezembro de 1901, o Estado garantia o ensino superior de línguas modernas, nomeadamente o inglês, o francês e o alemão. Do exposto, facilmente se depreende que o estudo destes idiomas em Portugal não foi tardio. Todavia, face à preparação insuficiente que os alunos revelavam no domínio destas línguas, quando terminavam os seus estudos,

¹⁹ Trata-se de um ofício redigido por Lord Salisbury (1830-1903), ministro dos Negócios Estrangeiros da Grã-Bretanha, e datado de 10 de Janeiro de 1890, pelo qual a coroa britânica exigia que o governo português retirasse as forças militares chefiadas pelo major Serpa Pinto (1846-1900) do território compreendido entre as colónias de Moçambique e Angola – atual Zâmbia e Zimbábue –, a pretexto de um incidente entre os portugueses e os Macololos. A zona era reclamada por Portugal, que a tinha incluído no chamado “mapa cor-de-rosa”, que lastreava a sua pretensão, na Conferência de Berlim (1884-1885), de uma faixa de território que ia de Angola a Moçambique. A concessão de Portugal às exigências britânicas foi vista como uma humilhação nacional, o que deu origem ao maior e mais explícito sentimento de anglofobia da história portuguesa, tendo como resultado a queda do governo e a ascensão de António de Serpa Pimentel (1825-1900) à posição de primeiro-ministro.

não será difícil de perceber que Portugal era, entre os países europeus, aquele onde as línguas modernas eram menos conhecidas e faladas. O estudo dos idiomas modernos assumia, na generalidade dos países europeus, uma importância considerável. A difusão do ensino de línguas vivas era uma condição indispensável do progresso material, intelectual e moral de qualquer país e Portugal teria muito a lucrar neste domínio com o exemplo estrangeiro.

2. O INGLÊS E A INFLUÊNCIA DA CULTURA ANGLO AMERICANA NO SÉCULO XX

O que ocorria em Portugal encontrava paralelo em várias partes da Europa, pois à queda do Liberalismo e, conseqüentemente, das instituições liberais, na maioria dos países da Europa, à exceção da Grã-Bretanha, Finlândia, da Irlanda, da Suécia e da Suíça, seguiu-se a ascensão dos Estados totalitários. Assim, os governos constitucionais e representativos viram-se ameaçados pela emergência do fascismo, que se fazia representar por governos autoritários. A opinião pública teve algumas oportunidades de expressar, embora não o pudesse fazer caso criticasse diretamente o poder. Assim, a centralização e consolidação do regime faziam-se não somente mediante a instrução primária e secundária, mas também, através da imprensa, do cinema nacional(ista) e de estações de rádio controladas ou subsidiadas pelo Estado. A pluralidade, embora contida, ficava a cargo das rádios estrangeiras que emitiam em português, como a *BBC – British Broadcast Corporation* – de Londres.

Este género inteiramente novo (a rádio) conquistou as massas de quase todo o planeta e as inovações tornaram-se parte integrante do quotidiano das pessoas. Assim, quase todo o mundo se familiarizou não apenas com as notícias de guerra, mas também com as transmissões e comentários desportivos, as entrevistas com celebridades e as séries anglo-saxónicas. Num certo sentido, a vida privada da população tornou-se regulada por horários fixos que controlavam os momentos de trabalho e de lazer. Além disso, a democratização do acesso aos gramofones e aos discos, no período compreendido entre guerras, fez com que o mercado fonográfico abrisse espaço para os chamados “discos raciais”, direccionados para os mais desfavorecidos, permitindo que o mundo conhecesse estilos tão variados quanto o *blues* e, mais tarde, o *jazz*.

A partir de 1950, o ensino das línguas vivas conheceu um desenvolvimento considerável no mundo inteiro. O fim da Segunda Guerra Mundial assistiu ao nascimento da Organização das Nações Unidas, com ambições muito mais vastas que as da anterior Sociedade das Nações, e a maior parte dos Estados desejaram a sua adesão, assim como ter representação nos organismos especializados da O.N.U., nomeadamente na UNESCO, cuja principal missão é o favorecimento máximo das permutas culturais, educativas e científicas entre todos os seus países membros. A criação quase imediata destes organismos internacionais, depois da última guerra, representou o desejo geral de aproximação dos diferentes países do mundo, com o intuito de desenvolver a troca de relações e assegurar a paz mundial.

O mundo do século XX dava então a sensação de se ter tornado mais pequeno, passando os grandes problemas a ser encarados à escala planetária: desde a fome mundial, à alfabetização, à saúde e às telecomunicações, entre outros tantos. A todos estes fatores de multiplicação das relações mundiais será ainda necessário acrescentar o desenvolvimento extraordinário dos meios de transporte, principalmente o avião, que veio reduzir significativamente as distâncias entre diferentes pontos do globo. A população adquire o hábito de viajar e até mesmo as viagens ao estrangeiro deixaram de ser exclusivas das classes mais abastadas. Os movimentos migratórios intensificaram-se e, para aqueles que não viajam, o desenvolvimento da técnica faz-lhes entrar em casa, através do écran da televisão, imagens do mundo inteiro deixando-lhes a impressão de que o nosso planeta é muito mais reduzido do que era para os nossos antepassados.

Depois da Segunda Grande Guerra, a Europa é obrigada a sujeitar-se ao domínio dos Estados Unidos e a Inglaterra deixa de representar, para Portugal e para o mundo, uma ameaça imperialista. A influência das culturas norte-americana e da Europa do Norte, em Portugal, é constante. A exibição de filmes norte-americanos nas salas de cinema portuguesas desempenhou um papel decisivo no estabelecimento do inglês como língua universal da cultura de massas. Quanto à televisão, na estação pública portuguesa *RTP* (Rádio Televisão Portuguesa), as produções estrangeiras eram habitualmente exibidas na língua original com a respetiva legendagem.

Em Portugal não existia e não existe uma grande tradição de “dobragem” - ao contrário do que acontece na vizinha Espanha e com a maioria dos países da Europa Ocidental, sendo que esta foi limitada, ao longo do tempo, quase em exclusivo aos filmes de animação infantil e, praticamente, ainda assim se mantém. A dobragem chegou a Portugal em 1936, numa época em que o cinema português lograva estimulantes resultados. Todavia, a modalidade não vingou, sobretudo por incapacidade tecnológica e por deficiências de sincronização, além da escassa rentabilidade económica. Assim, a quase totalidade do audiovisual passou a ser legendada, excetuando os filmes, que eram exibidos e comercializados com a dobragem vinda do Brasil¹⁹ e algumas séries de animação infantil.

Em 1948, uma lei do Governo de Salazar proibiu a dobragem para o Português europeu, como forma de proteger a indústria cinematográfica nacional. Os únicos países que recorreram à legendagem²⁰ foram Portugal e a Grécia e, na Europa do Norte, a Holanda, a Irlanda, o Reino Unido e os países nórdicos (Dinamarca, Noruega, Suécia e Finlândia). E não será de estranhar que sejam estes os países onde se verifica uma maior fluência e proficiência do idioma inglês. O recurso aos originais revela-se necessariamente num enorme benefício ao permitir que, desde muito cedo, os jovens indivíduos habituem o ouvido ao idioma estrangeiro. Na Europa de Leste, a Roménia, a Eslovénia, a Croácia, a Bósnia-Herzegovina, a Sérvia, o Montenegro, o Kosovo, a Macedónia e a Albânia são os países que recorrem igualmente à legendagem e cujos falantes revelam uma proficiência bastante satisfatória do idioma inglês.

Devido ao interesse crescente que revestia o estudo de inglês, a *Rádio Televisão Portuguesa* resolveu, em colaboração com os serviços de Informação dos Estados Unidos da América, proporcionar, a partir de Abril de 1963, a transmissão²¹ regular do programa “Let’s Learn English”²², o qual se revestia de grande utilidade

²⁰ Dobragem somente para crianças – nos restantes utilizam-se legendas.

²¹ Era um programa trisemanal da Radiotelevisão Portuguesa, exibido às segundas, quartas e sextas-feiras sob o slogan “Inglês para todos”.

²² Este programa era composto por uma série de 130 lições, inteiramente baseada no livro *Let’s Learn English*, publicado pela American Book Company. Metade de cada lição era apresentada em filme totalmente falado em inglês, sendo a segunda parte preenchida com explicações e comentários, em língua portuguesa, pelo professor coordenador do programa, Don Richards. O programa “Let’s Learn English” foi elaborado de modo a dar a todas as lições um aspeto real e vivo, como se tratasse de verdadeiras aulas. Além do seu valor informativo e pedagógico, apresentava-se também como um

como complemento ao ensino oficial de língua inglesa e a todos os indivíduos que, por motivos diversos, não tinham tido a oportunidade de se iniciarem ou aperfeiçoarem naquele idioma.

Nos anos 70, do século passado, assiste-se ao aparecimento do vídeo musical que, em tempo recorde, vai suplantar a própria rádio. Os primeiros anos da década de 80 ficaram marcados pelo primeiro assassinio de uma estrela da música rock: a morte de John Lennon, um dos membros da banda inglesa Beatles. De acordo com alguma opinião inglesa, a partir desse momento, o mundo encontrava-se numa encruzilhada, sem saber para onde ir, culturalmente ou musicalmente. Durante algum tempo, parecia não haver nada de novo no horizonte. Entretanto, a última proeza do entretenimento doméstico é anunciada: O poder da visão (vídeo) combinado com o poder do som (estereofonia) dá origem ao nascimento da *MTV - Music Television*, a televisão da música.

A *MTV* era um canal americano que tinha a particularidade de criar, nos diferentes lares, um ambiente intimista como se os artistas fizessem parte da nossa própria sala de estar, sendo possível assistir a concertos diários verdadeiramente únicos e num ambiente totalmente privado. Em 1983, a *Motown* realizou uma transmissão especial no seu 25º aniversário. Nessa altura foi lançado o “Thriller” de Michael Jackson mas o artista não consegue cantar “Billie Jean” na *MTV*.

Aproximadamente 90 anos depois do Ultimato, o idioma inglês, passou, a partir de 1980, a ser a primeira língua estrangeira ensinada nas escolas, fazendo com que a secular influência francesa recuasse pela primeira vez perante a invasão de produtos culturais ingleses.

3. A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA INGLESA

A língua inglesa, nascida do anglo-saxão e levada pelas tribos germânicas ao invadirem a Grã-Bretanha após a retirada das legiões romanas, recebeu um grande impulso de “Alfredo, o Grande” e tornou-se, pouco a pouco, numa língua mais simples à medida que ia perdendo as flexões gramaticais. Mas foi durante o período

passatempo interessante, tornando o estudo da língua inglesa uma experiência útil e agradável. Cada exemplar do livro seria acompanhado dum fascículo em inglês-português, com todo o vocabulário incluído nas lições do curso e disponibilizado para venda nas principais livrarias do país.

de dominação normanda que o inglês, falado pelo povo submetido, em contacto com o francês – língua oficial dos conquistadores e da administração – se tornou num instrumento de comunicação mais maleável, de maior clareza e valor literário. Só em 1362, após três séculos de submissão, é que a língua inglesa começou a ser usada no Parlamento e nos tribunais em vez do francês. Em 1400 Chaucer, o “pai da literatura inglesa”, com os seus *Canterbury Tales* (Contos de Cantuária), revela as possibilidades literárias da língua ao combinar a sumptuosidade do francês com a sobriedade do inglês antigo.

Volvidos cerca de dois séculos, aparece Shakespeare, acompanhado pelo notável grupo de escritores isabelinos, como Marlowe, Spencer, Lyly e tantos outros com as suas admiráveis obras em lapidar poesia e prosa. A sua contribuição literária foi de molde a permitir que aparecesse em 1611 a maior obra-prima da literatura inglesa – a tradução da Bíblia oficialmente aprovada por Jaime I – que ao passar a ser lida em todos os lares e locais de culto teve um papel preponderante em divulgar a beleza literária da linguagem em que fora escrita. Durante os séculos seguintes de expansão marítima enriqueceu-se com vocábulos exóticos ao contactar com outros povos em virtude da sua facilidade de absorção e assimilação sem a relutância purista, por exemplo, da língua francesa. Calcula-se que o seu vocabulário possua umas 500 000 palavras, o que lhe dá foros de ser considerada a de maior riqueza vocabular.

Mas apesar deste carácter exótico, o inglês é uma língua bastante representativa do indo-europeu, em virtude do seu vocabulário apresentar sensivelmente uma mistura de partes iguais de elementos das suas duas principais divisões – o germânico e o latim – além do considerável número de termos gregos e de outras fontes. Estas características de variedade e vitalidade, aliadas ao espírito navegador do povo britânico, ajudam a compreender a sua propagação no mundo. Em 1582, seis anos antes da Invencível Armada, Richard Mulcaster, director da escola que Spencer frequentou, escrevia: “A língua inglesa é de diminuto alcance, não se estendendo para além desta nossa ilha, ou, melhor, nem sequer a toda ela”. Mas volvidos 40 anos, a primeira colónia inglesa fixava-se na América e o povo britânico iniciava uma época de expansão que iria levar a língua inglesa a todas as partes do mundo.

Em 1800, o inglês era ainda falado apenas por uns 20 milhões de indivíduos. Mas já em 1870, Bismarck profetizava que, o fenómeno mais significativo da política externa mundial no século XX viria a ser o facto dos Estados Unidos falarem inglês. Introduzido como língua oficial ou materna no antigo Império Britânico, estrategicamente disperso por todos os continentes e mares, o inglês sobrepôs-se ao francês no Canadá e Louisiana, ao espanhol no sudoeste americano e Filipinas, ao alemão e italiano nos seus antigos territórios africanos²³.

No início da década de 60, do século XX, o inglês foi introduzido na Indonésia como segunda língua em vez do holandês. É sem dúvida uma das línguas mais influentes à escala mundial, pois, além do facto de ser a língua oficial de milhões de pessoas²⁴, repartida por mais de uma centena de países, é também a “primeira segunda língua”, escolhida por muitos. É, além disso, a língua oficial ou a segunda língua de acesso à cultura e de comunicação entre os diversos grupos linguísticos dentro e fora das fronteiras de muitos dos atuais países da Comunidade das nações Britânicas. Finalmente, é utilizada como primeira língua estrangeira por muitos milhões de pessoas pelo mundo fora nos seus contactos internacionais de ordem comercial, política, diplomática e cultural. O inglês é atualmente a língua franca de um terço da população mundial e constitui a maior comunidade linguística do mundo culto.

²³ Cf. “O Inglês e o problema duma língua auxiliar universal”, *Boletim das Escolas Técnicas*, nº 38, 1966, António Duarte, Professor efectivo do Instituto Técnico Militar dos Pupilos do Exército.

²⁴ Os anglófonos, de língua materna, oscilam entre 330 e 500 milhões, repartidos por todos os continentes.

CAPÍTULO 2. O LICEU PORTUGUÊS E AS LÍNGUAS MODERNAS

1. A CRIAÇÃO E PROVIMENTO DA CADEIRA DE LÍNGUA INGLESA: A SUA FREQUÊNCIA EM ALGUNS LICEUS DO PAÍS NO SÉCULO XIX

No plano de estudos do diploma de Passos Manuel, as línguas francesa e inglesa encontravam-se já devidamente previstas para integrarem o currículo liceal. No tempo de Costa Cabral passaram a ser obrigatórias apenas nos cinco liceus principais; todavia, reconhecia-se que a sua divulgação era fundamental, por elas serem os idiomas de nações cultas e ilustradas, faladas em todo o mundo e nas quais se encontravam escritas muitas das melhores obras literárias e científicas.

Em 1839 apenas se encontrava constituído o Liceu do Funchal e nomeados professores para os liceus de Lisboa e Coimbra. Em 1840, Pedro Augusto Adolfo Mauperrin, professor de línguas vivas do Real Colégio dos Nobres é transferido para o Liceu de Lisboa. No que se refere ao Liceu do Funchal ele fica definitivamente instalado a 12 de Fevereiro de 1837, data em que se reúne pela primeira vez o conselho dos professores, tendo a sua abertura oficial ocorrido a 10 de Outubro de 1837. Neste ano, frequentavam o liceu 43 alunos, 11 dos quais cursavam a cadeira de Línguas Francesa e Inglesa. Enquanto o Liceu de Coimbra não fosse estabelecido, a cadeira de Línguas Francesa e Inglesa encontrava-se anexada ao Colégio das Artes. Uma portaria de 23 de Novembro de 1839 havia ordenado que o professor José Eleutério Barbosa Lima, nomeado para a referida cadeira daquele liceu entrasse imediatamente em exercício de funções.

Os liceus de Lisboa e Porto situavam-se em duas cidades importantes do ponto de vista comercial e de localização de outros estabelecimentos de ensino. Para os habitantes de Trás-os-Montes, o Liceu de Braga era o que reunia o maior número de disciplinas e que, pela sua localização central, os habitantes do Minho preferiam (Adão, 1982). O Liceu com a menor frequência encontrava-se localizado em Beja, um distrito com uma reduzida densidade populacional. No ano letivo de 1838-1839, frequentavam as escolas de ensino secundário, em Lisboa, 72 alunos de francês e 16 de inglês, 13 de grego e 176 de latim²⁵. Em 1841-1842 frequentavam a cadeira

²⁵ Vide *Relatório sobre o estado e causas do progresso ou decadência dos estudos a cargo do conselho providencial do distrito administrativo do Funchal com a respectiva estatística relativo ao ano lectivo de 1838 a 1839*. In ANTT, Ministério do Reino, maço 2130.

de Línguas Francesa e Inglesa, no país, um total de 59 alunos. No ano letivo seguinte, 92 alunos frequentavam francês e 113 inglês. Em 1843-1844 havia um total de 217 alunos a frequentarem a referida cadeira, dos quais 168 frequentavam francês e 49 inglês.

Nos finais de 1843 encontravam-se em regular andamento os liceus de Lisboa, Coimbra, Porto e Évora. Em relação ao Liceu de Lisboa era necessário reunir sob a mesma direção, o liceu e as escolas das zonas ocidental e oriental de modo a terminar as divergências existentes entre os referidos estabelecimentos. No Liceu de Évora, a cadeira de Línguas Francesa e Inglesa não se encontrava ainda provida.

Em 1845 encontravam-se definitivamente constituídos os liceus de Lisboa, Porto, Coimbra, Évora e Braga²⁶ e, em 1847-1848, ficavam também constituídos os liceus de Santarém, Viseu e Angra. A partir daquele ano, entrava tamb e Funchal²⁷. O facto dos liceus de Castelo Branco, Portalegre e Leiria não terem ainda um edifício próprio para se constituírem, não impediu que os professores, nas suas próprias casas, já lecionassem as disciplinas liceais. No relatório referente ao ano letivo de 1848-1849, apresentado pelo Conselho Superior de Instrução Pública, refere-se que já se encontravam organizados no todo ou em parte os liceus do Continente, à exceção do de Viana do Castelo e, no relatório referente ao ano letivo 1850-1851, consigna-se que, excetuando apenas os liceus de Aveiro e Vila Real, todos os restantes já se encontravam colocados em edifícios públicos.

Em 1847-1848, 80 alunos frequentavam a língua inglesa nos liceus de Lisboa, Évora, Santarém, Braga e Coimbra e 185 a língua francesa. Neste mesmo ano, o Liceu de Braga tinha apenas 6 alunos a frequentar inglês, 4 ordinários e 2 voluntários. Nos liceus principais, a frequência das cadeiras de línguas vivas foi variando de ano para ano sem que houvesse uma razão fundamentada para tal. Enquanto em Lisboa e Braga se registou uma diminuição da frequência de alunos, nos liceus do Porto e de Coimbra o número de alunos aumentou conforme se pode verificar pela análise do seguinte quadro:

²⁶ Cf. Relatório apresentado pelo Conselho Superior de Instrução Pública, em 2 de Dezembro de 1845.

²⁷ Cf. *Relatório do Conselho Superior de Instrução Pública*, de 28 de Novembro de 1848.

Quadro 1 – Número de alunos que frequentam as cadeiras de inglês e francês

| | 1848-49 | | 1849-50 | | 1850-51 | | 1851-52 | |
|-------------------------------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| Liceus | Francês | Inglês | Francês | Inglês | Francês | Inglês | Francês | Inglês |
| Braga | 34 | 8 | 26 | 3 | 33 | 19 | 17 | 19 |
| Coimbra | 20 | | 16 | | 31 | | 39 | |
| Évora | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 8 | |
| Funchal | -- | -- | -- | -- | 13 | 22 | 19 | 16 |
| Lisboa Secção Central | -- | 74 | 56 | | -- | 58 | 71 | |
| Lisboa Secção Oriental | 138 | -- | 131 | | 107 | -- | 99 | |
| Porto | 36 | 21 | -- | -- | -- | --- | 32 | 15 |

Fonte: Áurea Adão (1982). *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e Pedagógica (1836-1860)*, Oeiras, Fundação Calouste Gulbenkian.

Em 1849-1850, no Liceu de Lisboa, as cadeiras das Línguas Gregas, Hebraica, Árabe, Alemã, Francesa e Inglesa ainda não tinham professor substituto, o que comprometia o regular andamento do ensino das línguas clássicas e vivas naquela instituição²⁸. No ano letivo de 1850-1851, houve um grande aumento de alunos a frequentar as cadeiras de inglês e francês, nos principais liceus do país, à exceção do Porto, tendo o Liceu de Lisboa (secção central) registado o maior número de alunos inscritos em inglês (58). No entanto, o número de alunos que frequentavam esta cadeira, naquele liceu, foi manifestamente superior no ano letivo de 1848-1849.

Em relação ao Liceu de Faro funciona, pela primeira vez, em 1848-1849. No ano seguinte, a cadeira de línguas francesa e inglesa é criada naquela instituição, tendo sido provido e habilitado para o ensino daquela cadeira o professor José Gonçalves da Cruz Viva. A sua criação naquela região do país justificava-se pelo

²⁸ *Relatório do Liceu Nacional de Lisboa*, elaborado pelo Comissário dos Estudos e Reitor do Liceu Nacional de Lisboa – Francisco Freire de Carvalho, referente ao ano letivo de 1849-1850.

facto da província do Algarve ser especialmente marítima e comercial, muito frequentada por indivíduos de todos os países, especialmente ingleses, e por esse motivo, a necessidade e utilidade pública de dominar o idioma inglês²⁹. No entanto, a aula de línguas francesa e inglesa só entrou em funcionamento no ano letivo de 1850-1851, com 46 alunos (24 de francês e 22 de inglês) e, no ano seguinte, com 37 alunos (20 de francês e 17 de inglês).

A partir de 1850 (principalmente a partir do ano letivo de 1852-1853), a criação da cadeira de inglês é autorizada no Liceu da Horta, em 1852³⁰ e, no ano seguinte, em Viana do Castelo³¹ e Aveiro³², Viseu, Beja, Leiria e Vila Real porque se entendia que as línguas vivas eram necessárias não só para os estudos superiores mas ainda para a convivência social e, sobretudo, no estabelecimento de relações comerciais com outros países.

O facto das duas línguas (francesa e inglesa) serem ensinadas numa só cadeira, provocou protestos diversos dos Conselhos de alguns liceus, nomeadamente dos liceus de Faro e Évora. No entanto, em 1854, aparece, pela primeira vez no Liceu de Viseu, a cadeira de Gramática e Língua Francesa, independente da língua inglesa.

Em 1853-1854, no Liceu do Funchal, a frequência das cadeiras de francês e inglês era praticamente idêntica à de latim e latinidade³³. No ano letivo seguinte, eram 29 os alunos que, num total de 173, frequentavam francês e inglês, no Liceu de Braga³⁴; neste mesmo ano, eram 20, em 110, os que no Liceu de Faro, cursavam as línguas francesa e inglesa; e no Liceu de Aveiro, eram 39, em 160 alunos, os que frequentavam as aulas de língua francesa e inglesa.

Havia todas as razões para esperar que, se viessem a ser criadas estas cadeiras noutros liceus e em aulas públicas fora deles, tal constituísse um motivo de maior atração de alunos. No ano letivo de 1857-1858, o número de alunos nas cadeiras de línguas vivas regista um aumento significativo nos liceus de Coimbra,

²⁹ ANTT, Ministério do Reino, maço 3732.

³⁰ *Diário do Governo* nº 259, de 2 de Novembro de 1852.

³¹ *Diário do Governo* nº 169 de 21 de Julho de 1853.

³² *Diário do Governo* nº 186 de 10 de Agosto de 1853.

³³ ANTT, Ministério do Reino, maço 3647-B.

³⁴ ANTT, Ministério do Reino, maço 3647-C. *Mapa Geral demonstrativo do movimento do Liceu Nacional de Braga no ano de 1854-1855.*

Lisboa e Évora. Em Coimbra 93 alunos, em Lisboa (secção central) 96 alunos e em Évora 23³⁵.

No Liceu de Évora, em 1860-61, frequentavam as cadeiras de francês e inglês um total de 47 alunos³⁶ e, no ano letivo seguinte (1861-1862), o liceu contava já com 84 alunos³⁷ inscritos naquelas línguas. No ano letivo de 1874-75, matricularam-se, no 1º ano do curso de língua inglesa, seis alunos, um ordinário e cinco voluntários, dos quais três perderam o ano por faltas e um por média de frequência insuficiente. Para exame de passagem habilitaram-se dois alunos, um ordinário com média de 8 valores e outro voluntário com média de 11, tendo o primeiro reprovado e o último sido admitido com 11 valores. No 2º ano de inglês matricularam-se dois alunos voluntários que se habilitaram para o exame de passagem com as médias de 8 e 9 – tendo sido aprovados respetivamente com 11 e 12 valores.

O Liceu do Porto, por sua vez, regista as mais elevadas inscrições nas cadeiras de línguas vivas: 55 alunos em francês e 46 em inglês. Nos liceus de Aveiro, Faro, Angra, Viana e Viseu já se encontravam em funcionamento as cadeiras de línguas inglesa e francesa. Neste último liceu, no ano letivo de 1861-1862, frequentavam as aulas de inglês um total de 5 alunos e 122 em francês³⁸. No ano letivo de 1864-1865, 6 alunos matricularam-se na cadeira de inglês (2º ano) e 99 na de francês (1º ano)³⁹.

As cadeiras eram designadas pelas disciplinas que as compunham. Na realidade, “nada ficava determinado em relação à distribuição das matérias nem aos critérios de definição da sequência das disciplinas. A atribuição de uma ordem não se fazia acompanhar de uma distribuição por anos, e tão pouco se definia a duração do curso liceal nem o número de aulas que cada aluno podia frequentar em cada

³⁵ Destes 23 alunos, 20 encontravam-se matriculados na disciplina de francês e somente 3 na de inglês. Vide “Estatística do movimento dos alunos matriculados no Liceu Nacional de Évora no ano letivo de 1857-1858”. In *Jornal da Associação dos Professores*, 15 de Outubro de 1858, p. 159.

³⁶ Destes 47 alunos, 42 encontravam-se matriculados em Gramática Francesa (1º ano) e 5 em Gramática Inglesa (3º ano). Vide “Mapa do Movimento geral do Liceu Nacional de Évora no ano lectivo de 1860 a 1861”. In *Boletim Geral de Instrução Pública*, nº 8, 26 de Março de 1862.

³⁷ Destes 84 alunos, 43 frequentavam as aulas de Gramática Francesa (1º ano), 23 de Composição Francesa (2º ano), 14 de Gramática Inglesa (3º ano) e 4 de Tradução de Inglês (4º ano). Vide “Mapa dos alunos ordinários e voluntários, que frequentam as aulas do Liceu Nacional de Évora no corrente ano lectivo de 1861 a 1862”. In *Boletim Geral de Instrução Pública*, nº 3, 19 de Fevereiro de 1862.

³⁸ *Boletim Geral de Instrução Pública*, nº 5, 5 de Março de 1862, p. 77.

³⁹ *Boletim Geral de Instrução Pública*, nº 41, 9 de Novembro de 1864, p. 620.

ano. Era remetido para regulamento especial a distribuição das disciplinas e matérias bem como os seus programas” (Adão, 1982).

Com o Regulamento de 1860, o ensino das línguas vivas passa a ser feito em aulas separadas. O inglês abrangia dois anos (3º e 4º) e começava no ano seguinte em que terminava o francês, o que significava que os alunos estudavam apenas uma língua viva de cada vez; no 3º ano, *Língua Inglesa – gramática inglesa, primeiros exercícios de leitura e tradução* e, no 4º ano, *Língua Inglesa – leitura e tradução inglesa*. Em Junho daquele mesmo ano foi criada na cidade de Guimarães a cadeira de línguas francesa e inglesa (*Diário de Lisboa* nº 166, de 24 de Julho de 1860), em curso bienal, lecionando o professor, durante o ano, 4 lições de francês semanalmente e 4 de inglês. Em Fevereiro de 1861 foi aberto concurso para o provimento da cadeira⁴⁰, não tendo havido contudo nenhum opositor à sua regência. O decreto da criação da cadeira de línguas francesa e inglesa, na cidade de Guimarães foi revogado a 9 de Junho de 1862, criando-se somente a cadeira de língua francesa⁴¹.

Pelas portarias de 4 de Novembro e 2 de Dezembro de 1880, respetivamente, o Governo determinou que nos liceus de Braga, Évora, Funchal, Viseu e Angra do Heroísmo fosse professada a cadeira de língua inglesa. Com efeito, o inglês poderia ser estudado ou não, em apenas 8 liceus do país: Lisboa, Porto, Coimbra, Braga, Viseu, Évora, Angra do Heroísmo (curso complementar de letras) e Funchal (curso complementar de ciências). A partir do ano de 1884, com a criação de um curso complementar de ciências no Liceu Nacional de Beja, o estudo de língua inglesa é alargado também àquele liceu a partir do ano letivo de 1884-1885.

Em 1888, o estudo de inglês ou alemão nos cursos complementares passou a ser determinado pelo Governo, ainda que sujeito ao parecer dos liceus e das juntas gerais dos distritos. Naquele mesmo ano, as juntas gerais de Braga, Évora, Viseu e Funchal pediram que nos liceus dos respetivos distritos se ensinasse preferencialmente a língua inglesa, em relação à alemã, tendo o decreto de 4 de Novembro do mesmo ano autorizado a respetiva solicitação.

⁴⁰ *Boletim Geral de Instrução Pública*, nº 39, 20 de Fevereiro de 1861, p. 39.

⁴¹ *Boletim Geral de Instrução Pública*, nº 51, 22 de Janeiro de 1862, p. 803.

Repare-se no quadro 2 que sintetiza o número total de alunos matriculados em inglês, no ano letivo de 1886-87 e nos primeiros anos da década de 90 do século XIX:

Quadro 2 - Número dos alunos matriculados em inglês nos Liceus de Portugal

| LICEUS | 1886-87 | 1890-91 | 1891-92 | 1892-93 | 1895-96 |
|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Ponta Delgada | 5 | 29 | 21 | 25 | 9 |
| Horta | 5 | ----- | 12 | 9 | 5 |
| Funchal | 15 | 15 | 34 | 32 | 11 |
| Angra do Heroísmo | 2 | 19 | 16 | 17 | 10 |
| Lisboa | 24 | 230 | 82 | 94 | 12 |
| Porto | 24 | ---- | ---- | 71 | ---- |
| Beja | 5 | ---- | 29 | 30 | ---- |
| Évora | 9 | ---- | ---- | 19 | ---- |
| Faro | 4 | ---- | ---- | ---- | 18 |
| Portalegre | 6 | 41 | 27 | 31 | 12 |
| Santarém | 11 | ---- | 24 | ---- | ---- |
| Coimbra | 24 | 21 | 33 | ---- | ---- |
| Aveiro | 7 | 4 | 42 | ---- | ---- |
| Castelo Branco | 5 | 5 | 11 | 5 | 8 |
| Guarda | 1 | 7 | 43 | 34 | 19 |
| Lamego | 16 | ---- | 24 | 19 | 52 |
| Leiria | 4 | ---- | ---- | ---- | ---- |
| Viseu | 16 | ---- | 23 | ---- | ---- |
| Braga | 21 | ---- | 56 | ---- | ---- |
| Bragança | 4 | ---- | 26 | ---- | 19 |
| Viana do Castelo | 6 | ---- | 22 | ---- | ---- |
| Vila Real | 4 | 4 | 11 | ---- | 4 |
| Amarante | 27 | 3 | 5 | ---- | 4 |

Fonte: ANTT, Ministério do Reino, maços 3762, 3778 e 3779.

No período compreendido entre 1886-87 e 1892-93, o Liceu de Lisboa destaca-se dos restantes por ser aquele onde o número de alunos matriculados em inglês é mais elevado. Nos liceus do Funchal, Ponta Delgada, Angra do Heroísmo, Portalegre, Castelo Branco, Guarda e Lamego, o número de alunos inscritos manteve-se praticamente estável até o final do ano de 1893. Em 1895, o Liceu de Lamego regista o maior número de alunos inscritos em inglês - o mais elevado de todos os liceus.

Com a publicação da reforma de Jaime Moniz, em 1894-95, que praticamente excluiu o inglês dos cursos complementares e impôs o estudo do alemão aos alunos que pretendiam ingressar nos cursos superiores, muito poucos alunos optaram pelo

estudo do inglês, mesmo nos liceus nacionais onde o ensino da disciplina era autorizado. Até nos liceus centrais a frequência da cadeira de inglês foi muito reduzida.

O estatuto de disciplina facultativa conferido à língua inglesa traduziu-se no seu abandono pela maioria dos alunos. Somente os liceus de Lamego, Guarda e Bragança registaram um número considerável de inscritos em inglês, muito provavelmente por serem instituições de ensino situadas no interior do país, onde os alunos não aspiravam por um curso superior e pretendiam apenas a conclusão do curso geral dos liceus.

A desvalorização do inglês resultava essencialmente da prioridade atribuída ao alemão mas, também, ao ensino do português e do latim. Com efeito, das três línguas vivas do novo plano de estudos, o francês ocupava a segunda posição, limitado, por um lado, ao curso geral (2ª, 3ª, 4ª e 5ª classes) e, por outro, com uma carga letiva semanal de 13 horas.

Muito embora a utilidade e os benefícios da língua francesa fossem inegáveis, a realidade é que muitos daqueles que também a aprendiam, sobretudo nas duas últimas décadas do século XIX, emigravam por falta de recursos, encontrando nas colónias portuguesas esses recursos na indústria e no comércio ingleses. Foi talvez com a noção incómoda dessa verdade que a Câmara Municipal de Torres Novas pediu e obteve, por decreto de 6 de Fevereiro de 1890, uma escola municipal secundária, onde se estudavam as línguas francesa e inglesa. Não tardou para que a Câmara Municipal de Amarante, seguindo o exemplo de Torres Novas, tivesse obtido, por decreto de 29 de Maio do mesmo ano, autorização para que o instituto secundário, estabelecido em 1888, fosse convertido em escola municipal para o ensino dos dois primeiros anos do curso dos liceus e, consequentemente, nessa época, para o ensino daquelas duas línguas.

Cinco anos depois, a Câmara do Comércio e Indústria de Lisboa pondera a conveniência de os alunos da respetiva escola elementar estudarem as línguas necessárias à carreira mercantil. O Governo autoriza que aquela Câmara do Comércio crie a cadeira de língua inglesa ou a de língua alemã, desde que assuma as devidas despesas. Pelo decreto de 28 de Setembro de 1895, cria-se a *Escola*

Elementar Comercial Portuense, com permissão de nela se ensinar cumulativamente estas duas línguas estrangeiras.

Pelo novo decreto de 24 de Dezembro de 1901, a situação não melhorou. O ensino da língua francesa nas escolas industriais limitou-se a Coimbra, Covilhã, Figueira da Foz, Porto e às três escolas de Lisboa; e o ensino de francês nas escolas preparatórias e elementares de comércio ficou circunscrito a Lisboa e ao Porto. Refira-se, porém, que a língua inglesa não integrava os cursos dessas escolas.

Já em 1892, o decreto de 3 de Março havia suprimido, pela sua diminuta frequência, as aulas de língua latina em Barcelos, Lousã, Borba, Caldas da Rainha, São Tiago do Cacém e em Campo Maior. Enquanto nestas localidades se abandonou a frequência da língua latina, noutras travava-se a luta pelo ensino da língua inglesa.

Naqueles tempos ninguém negava que a preparação para os cursos superiores devia fazer-se juntamente com a difusão de conhecimentos indispensáveis para todas as carreiras e situações sociais⁴². E ninguém negava que, nas sociedades modernas e nas lutas que se disputavam no campo económico, a vitória pertencia aqueles que podiam produzir melhor e mais barato, e que maior número de mercados sabiam adquirir para os produtos da sua indústria⁴³.

No entanto, o número de diplomados pelas escolas primárias, liceus e até mesmo universidades foi crescendo, ano após ano. Esta situação despoletou uma ocupação generalizada dos cargos públicos, não influenciando a concorrência do trabalho que enriquecia os povos.

1.1. O LICEU DO FUNCHAL

No ano letivo de 1838/39 encontravam-se matriculados no Liceu do Funchal 33 estudantes, 8 ouvintes e 2 aprovados para passarem a outra Aula⁴⁴. No ano letivo seguinte, 14 estudantes perderam o ano e 23 fizeram exame, tendo sido todos aprovados. Esta reduzida adesão à instrução secundária resultava em parte das elevadas quantias que os alunos eram obrigados a despendar com o ato da matrícula (nove escudos e seiscentos), da existência do seminário eclesiástico,

⁴² *Relatório* do decreto de 20 de Outubro de 1888.

⁴³ *Relatório* do decreto de 30 de Junho de 1898.

⁴⁴ ANTT, Ministério do Reino, maço 2130, *Relatório do Liceu do Funchal referente ao ano lectivo 1838-1839*.

também este sustentado pelo Estado, das condições físicas do edifício que integrava também o quartel militar e da falta de prerrogativa para os estudantes habilitados serem admissíveis aos cargos públicos.

No distrito da Madeira, até ao ano de 1871, não existiam colégios e escolas não oficiais de ensino secundário. Aquilo que existiam eram somente “algumas escolas primárias livres onde os professores particulares de línguas lecionavam numa língua estrangeira alunos cujos pais preferiam ali colocá-los a serem lecionados no próprio domicílio, ou porque lhes era mais rentável ou porque preferiam o ensino simultâneo ao individual”⁴⁵. No ano letivo de 1870-71, o número de alunos de Instrução Secundária lecionado particularmente no domicílio e em colégios ou escolas livres foi o seguinte: em inglês, nos domicílios, 16 do sexo masculino; nas escolas, 19 do sexo feminino e, em francês, nos domicílios, 20 do sexo masculino e 26 do sexo feminino; nas escolas, 22 do sexo feminino.

Em Outubro de 1872, o liceu funcionou em conformidade com o novo plano de estudos, o qual fez com que não houvesse alunos para o 2º ano de Francês, para o 2º e 3º da primeira parte de Matemática, para o 3º da primeira parte de Latim, para o 2º e 3º anos de Inglês, nem para o 2º ano de Geografia, Cronologia e História e segunda parte de Filosofia. Todas as outras disciplinas foram lecionadas⁴⁶. No ano letivo de 1873-74, dos 22 alunos matriculados no 1º ano de inglês, doze tinham perdido o ano por faltas, um por média de frequência e oito realizaram exame de passagem, tendo sido todos aprovados (seis aprovados simplesmente, um com distinção e outro com louvor). No 2º ano matricularam-se onze alunos, dos quais um perdeu o ano por faltas, três por média de frequência e sete fizeram exame de passagem, tendo todos aprovado (seis aprovados simplesmente e um aprovado com distinção).

Em relação ao progresso do estudo das línguas vivas, tanto da francesa como da inglesa, o seu desenvolvimento foi marcante na ilha da Madeira, tornando-se o seu ensino uma necessidade absoluta. Ainda que ao longo da década de 60, do século XIX, o número de alunos matriculados na “Aula” de inglês tivesse sido

⁴⁵ ANTT, Ministério do Reino, Maço 3727, Comissão dos Estudos do Distrito do Funchal, Francisco de Andrade, Funchal, 18 de Dezembro de 1871.

⁴⁶ ANTT, Ministério do Reino, maço 3853, *Relatório Anual do Liceu Nacional do Funchal*, ano lectivo de 1872/73, 3 de Setembro de 1873.

praticamente nulo, a partir do ano 1870, a situação inverteu-se tendo aquela sido muito frequentada, não só por alunos que pretendiam o curso do liceu mas ainda por outros que procuravam adquirir o conhecimento desta língua que era, entre as línguas estrangeiras modernas seguramente a mais falada, principalmente como auxiliar importante da atividade comercial.

Em 1880, a cadeira de Inglês voltava a estar vaga pelo que, segundo o artigo 68º da Lei de 14 de Junho de 1880, era necessário proceder à nomeação de um professor provisório⁴⁷. Porém, a questão fulcral era encontrar um candidato que estivesse em condições de ocupar o cargo. De facto, existiam na cidade do Funchal alguns indivíduos que ministravam lições particulares de língua inglesa, mas esses nem exame de admissão aos liceus tinham feito, como por exemplo, Miss Hinton, de nacionalidade inglesa e professora livre da disciplina de inglês que tinha como habilitações literárias somente conhecimentos da língua inglesa e alemã. Nestas circunstâncias, nenhum deles poderia sequer ser nomeado professor provisório do liceu.

O professor provisório de francês, Luís Alexandre Ribeiro de Mendonça, detentor do curso completo de instrução secundária era o professor melhor habilitado em língua inglesa pelo que o Conselho escolar decidiu que fosse abonado pelo ensino provisório da língua inglesa, a gratificação de metade do ordenado da cadeira, porque o professor provisório não era sequer considerado, no âmbito do artigo 65º, da lei de 14 de Junho, que parecia ter sido redigido somente para professores definitivos. No ano letivo de 1880-1881, existiam unicamente dois alunos voluntários matriculados no Liceu Nacional do Funchal: um na 5ª e outro na 6ª classe⁴⁸.

1.2. O LICEU DE COIMBRA

Nos anos letivos de 1862-66, no Liceu Nacional de Coimbra, a média anual dos alunos internos matriculados em inglês foi de 23. Atente-se no quadro 3:

⁴⁷ ANTT, Ministério do Reino, maço 3746, *Exposição do reitor do liceu do Funchal*, Francisco de Andrade, em 21 de Dezembro de 1880, ao Conselheiro Diretor Geral de Instrução Pública.

⁴⁸ Cf. *Mapa demonstrativo do resultado da matrícula no ano letivo de 1880-1881, no Liceu Nacional do Funchal*, com Curso Complementar de Ciências. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3746.

Quadro 3 - Mapa estatístico dos alunos internos matriculados em francês e inglês no Liceu Nacional de Coimbra entre 1858-1875

| Disciplinas | Francês | | Inglês | |
|-------------|------------------|----------------|------------------|----------------|
| Anos | <i>um só ano</i> | | <i>um só ano</i> | |
| 1858-1859 | 81 | | 23 | |
| 1859-1860 | 88 | | 32 | |
| (a) | 1 ^o | 2 ^o | 1 ^o | 2 ^o |
| 1860-1861 | 9 | 27 | 13 | 4 |
| 1861-1862 | 8 | 20 | 11 | - |
| 1862-1863 | 7 | 57 | 26 | 9 |
| (b) | <i>um só ano</i> | | <i>um só ano</i> | |
| 1863-1864 | 69 | | 15 | |
| 1864-1865 | 64 | | 17 | |
| 1865-1866 | 57 | | 21 | |
| 1866-1867 | 50 | | 27 | |
| 1867-1868 | 51 | | 22 | |
| 1868-1869 | 31 | | 21 | |
| 1869-1870 | 37 | | 18 | |
| 1870-1871 | 33 | | 8 | |
| | <i>um só ano</i> | | <i>um só ano</i> | |
| 1871-1872 | 40 | | 10 | |
| (c) | 1 ^o | 2 ^o | 1 ^o | 2 ^o |
| 1872-1873 | 10 | - | 13 | - |
| 1873-1874 | 5 | - | 4 | 1 |
| 1874-1875 | 8 | 2 | 7 | - |

(a) – Principiou a vigorar o regulamento de 10 de Abril de 1860. Por ele os alunos ordinários eram obrigados a seguir o curso geral dos liceus; Porém os voluntários podiam seguir a ordem que lhes conviesse. (b) – Principiou a vigorar o regulamento de 9 de Setembro de 1863. Por ele os alunos ordinários eram obrigados a seguir a ordem que lhes conviesse, desde que satisfizessem as prescrições do art.º 37º. (c) – Principiou a vigorar o regulamento de 23 de Setembro de 1872. Por ele os alunos ordinários devem seguir rigorosamente a ordem dos anos nele estabelecidos; e os voluntários não podem matricular-se no segundo ano e seguintes de qualquer disciplina sem terem sido aprovados nas matérias do ano anterior da mesma disciplina (art.º 8º).

Fonte: Anuário do Liceu de Coimbra – 1874-1875.

Em cada um dos cinco anos letivos, de 1856-1860, a média dos alunos internos matriculados foi 23 e 9 habilitados. Daqui se depreende que as médias dos alunos matriculados e habilitados, na cadeira de inglês, nos dois quinquênios, anterior e posterior a 1860, revelam entre si uma pequena diferença. Com efeito, o movimento da cadeira de inglês foi reduzido e a principal razão era muito

provavelmente o facto de não ser exigido o exame desta língua como habilitação para nenhuma das faculdades. A frequência da cadeira servia, unicamente, de meio preparatório para o exame de frequência. Além disso, o professor também pouco tempo podia dedicar ao ensino desta língua, por ter de ensinar na mesma cadeira, e em aula diária, a língua francesa de que era, também, professor. A propósito desta questão, a Comissão Especial deste Liceu entendia que, havendo excelentes obras sobre ciências naturais, escritas em língua inglesa, seria de grande conveniência obrigar os alunos do curso complementar de ciências, a apresentar uma certidão de exame e aprovação em língua inglesa, antes de serem admitidos à primeira matrícula nas respectivas faculdades. Desse modo, a frequência da aula de língua inglesa poderia não só aumentar como, também, os examinadores poderiam ser menos benevolentes com os examinandos.

Além disto, seria também necessário que o estudo da língua inglesa fosse separado da francesa que era ensinado na mesma cadeira e criar um novo professor que ensinasse qualquer das duas línguas. Atendendo ao facto do professor de francês ter de ensinar diariamente também inglês, com leitura, tradução, análise e composição, era praticamente impossível consagrar ao ensino daquela primeira língua o tempo necessário para o aproveitamento pleno dos alunos. Daí resultava uma espécie de benignidade que, na parte referente à “versão” do francês em português, os examinadores tinham frequentemente para com todos os examinandos, quer internos quer externos.

Num ano apenas, com uma única lição diária de noventa minutos, os alunos, geralmente demasiado jovens, pouco mais poderiam que habilitar-se para o exame de leitura, tradução e análise francesa. Muito bom seria que os alunos que frequentavam a aula de francês do Liceu de Coimbra pudessem terminar o curso perfeitamente habilitados não só na tradução e análise mas, também, na composição do português em francês. De facto, para que isso acontecesse, seria necessário, primeiro, que estudassem a língua, pelo menos em dois anos, em aulas diárias, divididas em duas classes, uma destinada ao primeiro e outra ao segundo ano e, em segundo, que o professor não fosse obrigado a ensinar outra disciplina

conjuntamente⁴⁹. A única forma do estudo desta língua ser feito de modo mais aprofundado seria separá-lo da língua inglesa, pelo menos nos liceus de primeira classe e criar não só outro professor que regesse uma das duas cadeiras mas, também, um substituto que assegurasse o funcionamento da cadeira no impedimento dos proprietários de ambas e da de alemão⁵⁰.

Em 1884, a frequência dos liceus era quase nula, tendo o ensino livre atingido proporções extraordinárias. Mesmo no Liceu Central de Lisboa (de todos o mais frequentado), nenhum curso chegou a obter 60 alunos, não sendo necessário qualquer desdobramento como por vezes acontecia. Por outro lado, a abolição dos exames nos anos ímpares e a sua conversão em exames de classe fez com que os alunos abandonassem os institutos oficiais onde não podiam frequentar conjuntamente os dois anos da mesma classe e optassem pelo ensino particular, no intuito de ganharem tempo, embora, com prejuízo do estudo⁵¹.

1.3. O LICEU DE ANGRA DO HEROÍSMO

A organização do Liceu foi ordenada pela portaria de 10 de Fevereiro de 1846 e a primeira ata do conselho escolar data de 11 de Dezembro de 1847 (ano da morte do primeiro Comissário dos Estudos, J. E. de Andrade) e definitivamente instalado quando se completou o número dos professores pela portaria de 27 de Setembro de 1851.

No Liceu Nacional de Angra do Heroísmo, entre os anos de 1849 e 1861 matricularam-se na cadeira de inglês 200 alunos internos e na de francês 499 alunos (quadro 4). Atente-se no quadro 4 que representa o número de alunos internos matriculados em francês e inglês no Liceu Nacional de Angra do Heroísmo entre 1850 e 1861:

⁴⁹ ANTT, Ministério do Reino, maço 3851, *Relatório da Comissão Especial do Liceu Nacional de Coimbra sobre os Exames Finais feitos no mesmo liceu nos meses de Junho e Julho de 1867*.

⁵⁰ ANTT, Ministério do Reino, maço 3851, *Relatório da Comissão Especial do Liceu Nacional de Coimbra sobre os Exames Finais feitos no mesmo liceu nos meses de Junho e Julho de 1866*.

⁵¹ ANTT, Ministério do Reino, maço 3753, *Relatório do inspector Luiz Albano d'Andrade Moraes e Almeida*, 26 de Dezembro de 1884, Coimbra.

Quadro 4 - Mapa estatístico dos alunos internos matriculados em Francês e Inglês no Liceu Nacional de Angra do Heroísmo entre 1850 e 1861

| Anos | Disciplinas | |
|-----------|-------------|--------|
| | Francês | Inglês |
| 1849-1850 | 51 | 27 |
| 1850-1851 | 30 | 10 |
| 1851-1852 | 25 | 10 |
| 1852-1853 | 29 | 5 |
| 1853-1854 | 24 | 12 |
| 1854-1855 | 24 | 16 |
| 1855-1856 | 30 | 13 |
| 1856-1857 | 38 | 15 |
| 1857-1858 | 49 | 20 |
| 1858-1859 | 50 | 22 |
| 1859-1860 | 47 | 21 |
| 1860-1861 | 102 | 29 |
| TOTAL | 499 | 200 |

Fonte: *Boletim Geral de Instrução Pública*, nº 18, Junho de 1862, p. 287.

Considerando a frequência das duas disciplinas em questão, conclui-se que o número de alunos de francês era muito superior ao dos alunos que estudavam inglês. No entanto, no período compreendido entre 1847 e 1879 matricularam-se na cadeira de inglês um total de 310 alunos, dos quais, apenas 35 conseguiram aprovação sem ter havido, porém, qualquer aluno reprovado. Para o mesmo período matricularam-se em francês 1122 alunos, tendo sido aprovados 423 e somente 37 reprovados⁵². Temos, assim, que ao longo de sensivelmente duas décadas (entre 1861 e 1879), o número total de alunos inscritos em inglês não ultrapassa o total de 110 enquanto em francês ronda os 623 alunos (uma média de 5 alunos por ano em inglês e 30 em francês).

1.4. O LICEU DE LISBOA

No ano letivo de 1872/73, matricularam-se no Liceu de Lisboa 68 alunos. No entanto, entre todos os cursos abertos, o de francês do primeiro ano foi o mais numeroso e frequentado, agregando jovens com idade mínima e também adultos e

⁵² ANTT, Ministério do Reino, maço 3746.

militares. Na verdade quando um curso era composto por um número tão heterogêneo de elementos obrigava a um reforço da vigilância de modo que a disciplina fosse efetivamente assegurada.

Por outro lado, também, quanto maior fosse o número de comodidades materiais oferecidas aos alunos maior seria a disciplina na classe. Mas, além de garantir esta, era igualmente necessário assegurar que as bancadas fossem dispostas segundo os princípios adotados nas escolas modelo de instrução primária ou nas de alguns cursos superiores do Estado. Por esse motivo, o banco deveria ter um encosto e adaptado a uma banca ou carteira onde os alunos pudessem escrever os seus exercícios, tirar os apontamentos necessários, colocarem os seus livros, porquanto numa aula de línguas vivas, os exercícios no quadro preto não seriam suficientes. Seria também conveniente a instalação de cuspidores para habituar a classe ao asseio (...)⁵³.

Uma das causas que mais contribuiu para a reduzida frequência das aulas do liceu era a falta de uniformidade dos manuais. Os estabelecimentos de ensino particular optavam geralmente pelos compêndios adotados no Liceu de Coimbra, para todas as disciplinas que obrigavam a exame na universidade, isto é, naquela universidade. No Liceu de Lisboa, a escolha dos compêndios era da responsabilidade do conselho catedrático do mesmo liceu⁵⁴.

1.5. O LICEU DE BRAGA

No Liceu de Braga, a frequência dos alunos em inglês foi regular ao longo de todo o período compreendido entre 1845 e 1860 enquanto em francês a frequência foi bastante irregular, havendo um maior número de alunos matriculados depois de 1945 (após a Reforma de Costa Cabral), seguido de uma diminuição significativa no ano de 1853.

Repare-se no quadro 5 que representa o número dos alunos internos matriculados em francês e inglês, no Liceu de Braga, entre 1845-1860:

⁵³ ANTT, Ministério do Reino, maço 3731, *Relatório do Curso de Francês, do Liceu Nacional de Lisboa*, no ano letivo de 1872 a 1873.

⁵⁴ *Jornal da Associação dos Professores*, 1 de Fevereiro de 1857, p. 55.

Quadro 5 - Número dos alunos internos matriculados em Francês e Inglês no Liceu de Braga entre 1845-1860

| Disciplinas | Francês | | Inglês | |
|-------------|------------------|----------------|------------------|----------------|
| Anos | <i>um só ano</i> | | <i>um só ano</i> | |
| 1845-1846 | 46 | | 9 | |
| 1846-1847 | 14 | | - | |
| (a) | 1 ^o | 2 ^o | 1 ^o | 2 ^o |
| 1847-1848 | 43 | | 6 | |
| 1848-1849 | 34 | | 8 | |
| 1849-1850 | 23 | | 6 | |
| (b) | <i>um só ano</i> | | <i>um só ano</i> | |
| 1850-1851 | 34 | | 18 | |
| 1851-1852 | 17 | | 19 | |
| 1852-1853 | 15 | | 8 | |
| 1853-1854 | 11 | | 2 | |
| 1854-1855 | 23 | | 6 | |
| 1855-1856 | 16 | | 6 | |
| 1856-1857 | 44 | | 9 | |
| 1857-1858 | 24 | | 6 | |
| | <i>um só ano</i> | | <i>um só ano</i> | |
| 1858-1859 | 18 | | 6 | |
| (c) | 1 ^o | 2 ^o | 1 ^o | 2 ^o |
| 1859-1860 | 23 | | 3 | |

(a) – Principiou a vigorar o regulamento de 10 de Abril de 1860. Por ele os alunos ordinários eram obrigados a seguir o curso geral dos liceus; Porém os voluntários podiam seguir a ordem que lhes conviesse. (b) – Principiou a vigorar o regulamento de 9 de Setembro de 1863. Por ele os alunos ordinários eram obrigados a seguir a ordem que lhes conviesse, desde que satisfizessem as prescrições do art.º 37º. (c) – Principiou a vigorar o regulamento de 23 de Setembro de 1872. Por ele os alunos ordinários devem seguir rigorosamente a ordem dos anos neles estabelecidos; e os voluntários não podem matricular-se no segundo ano e seguintes de qualquer disciplina sem terem sido aprovados nas matérias do ano anterior da mesma disciplina (art.º 8º).

Fonte: Livros de Matrículas do Liceu de Braga entre os anos letivos de 1845-1846 e 1859-1860.

Comparativamente com o inglês, o francês supera o número de alunos que frequentam aquela língua estrangeira, exceção apenas para o ano de 1851, onde o número de alunos que frequentam a disciplina de inglês atinge 19, ultrapassando o número de alunos de francês. Ao longo das décadas de 40 e 50, do século XIX, o número de alunos na disciplina de inglês não chegava sequer a atingir uma dezena, excetuando-se, unicamente, os anos de 1850-1852, onde chega quase a duplicar. A disciplina que registou maior frequência, constituída sobretudo por jovens que não pretendiam a carreira eclesiástica e por adultos, foi o francês. O inglês, como língua

então menos considerada, teve um público escasso e muito específico, constituído principalmente por comerciantes (burguesia comercial) e membros das profissões ditas liberais. O ensino destas disciplinas era facilitado e promovido pelo Governo, uma vez que os alunos ordinários que se matriculassem exclusivamente nas *Aulas de línguas*, apenas tinham de pagar metade do valor da propina anual. O pagamento da propina na totalidade só se verificava se o aluno requeresse exame final da disciplina.

A partir de 1886, a disciplina de inglês retoma o seu estatuto de disciplina obrigatória, em todos os liceus, resultante da reforma da instrução secundária decretada naquele ano.

1.6. O LICEU DO PORTO

O Liceu do Porto, além das duas cadeiras de estudos eclesiásticos anexas a ele, tinha cadeiras comuns com a Academia Politécnica do Porto, formando uma secção desta. Esta secção da Academia (Liceu do Porto) tinha em exercício as cadeiras de Filosofia Racional e Moral, de Francês e de Inglês, encontrando-se as outras cadeiras desprovidas. Durante os primeiros anos da sua existência, a frequência das aulas do liceu foi praticamente nula, devido em parte, à absorção provocada pela Academia mas, também, aos cortes do orçamento do Estado que acabavam por eliminar cadeiras entretanto criadas. Apesar da data da sua criação, em 1836, a primeira reunião do Conselho do liceu só ocorreu em Agosto de 1840. A partir de Dezembro daquele mesmo ano, os professores de instrução secundária da Academia de Comércio foram adidos ao Liceu do Porto⁵⁵.

Manuel Joaquim Duarte e Souza foi nomeado por decreto 8 de Outubro de 1836, para professor proprietário da cadeira de inglês da extinta Academia de Marinha e Comércio da cidade do Porto. Até ao final do ano letivo de 1839-1840 regeu, como professor daquela Academia, a cadeira de inglês. Na qualidade de professor adido ao liceu continuou a regê-la até ao ano de 1842, altura em que foi barbaramente espancado impedindo-lhe o exercício de funções até Outubro de 1844. A partir daquele ano, retomou a atividade profissional tendo exercido até

⁵⁵ Decreto de 9 de Dezembro de 1840.

Janeiro de 1851, altura em que adoeceu gravemente, tendo ficado impedido de voltar ao exercício da sua cadeira.

O decreto de Novembro de 1836 estabelecia uma só cadeira e portanto um só professor (proprietário) para as duas línguas francesa e inglesa e para nenhuma criou professores substitutos. Por esse motivo, o Conselho Geral Director do Ensino Primário e Secundário propôs e submeteu uma medida interina análoga à que foi decretada em relação ao Liceu de Coimbra:

1º Que os dois professores proprietários de francês e de inglês, da extinta Academia, António Pinto de Almeida e Manuel Joaquim Duarte e Sousa fossem considerados como professores do Liceu do Porto, continuando a ensinar cada um as respectivas disciplinas e ficando assim providenciado sobre a 2ª cadeira.

2º Que os professores substitutos de francês (João Baptista Pereira Leal) e de inglês (Carlos Mac-Carthy da Cunha) continuassem adidos ao referido liceu para substituírem os professores das respectivas disciplinas e fazer qualquer outro serviço que pelo Conselho do mesmo liceu ou pelo Conselho Geral Director lhes fosse ordenado, enquanto não fossem empregados de outra maneira (...) ⁵⁶.

No ano letivo de 1837-1838, frequentavam a cadeira de inglês 33 alunos (3 matriculados e 30 ouvintes) e a de francês 34 alunos (3 matriculados e 31 ouvintes) ⁵⁷. No ano letivo seguinte (1838-1839), 6 alunos matricularam-se na cadeira de inglês e 13 na de francês ⁵⁸ e, em 1840, 13 alunos frequentavam inglês e 16 francês.

Entre os anos de 1854 a 1858 matricularam-se na cadeira de inglês um total de 118 alunos e em francês 156 alunos conforme se pode verificar pela análise do quadro 6:

⁵⁶ In ANTT, Ministério do Reino, maço 2130.

⁵⁷ *Mapa dos alunos do ano de 1837-1838 que frequentam a Academia Politécnica do Porto e as aulas existentes pertencentes ao liceu portuense.* In ANTT, Ministério do Reino, maço 2165.

⁵⁸ *Mapa dos alunos do ano de 1838-1839 que frequentam a Academia Politécnica do Porto e as aulas existentes pertencentes ao liceu portuense.* In ANTT, Ministério do Reino, maço 2166.

Quadro 6- Número de alunos matriculados nas cadeiras de francês e inglês do Liceu Nacional do Porto

| Anos | Disciplinas | |
|-----------|-------------|--------|
| | Francês | Inglês |
| 1854-1855 | 28 | 15 |
| 1855-1856 | 31 | 23 |
| 1856-1857 | 42 | 34 |
| 1857-1858 | 55 | 46 |
| TOTAL | 156 | 118 |

Fonte: Lyceu Nacional do Porto, Registro de Sahida, 1855-1860 (1º).
In Arquivo Histórico do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas.

No ano letivo de 1857-1858, um total de 101 alunos encontravam-se inscritos nas cadeiras de línguas vivas (inglês e francês) ultrapassando largamente o número total de inscritos em *Gramática Portuguesa e Latina* e *Latinidade*. Ao longo do período considerado, o número de alunos inscritos em inglês e francês é muito semelhante, o que nos permite concluir que existia um interesse continuado por aqueles dois idiomas.

De todas as línguas estrangeiras, a francesa era aquela cujo estudo era o mais generalizado no país, formando parte obrigatória das diversas habilitações a que se destinava o Curso Superior de Letras; do curso de instrução secundária, do curso técnico secundário de agricultura, do curso de administração militar e de farmácia; e formava parte do ensino elementar industrial e comercial, dos cursos de regentes agrícolas, do curso de habilitação para o magistério primário, etc. (decretos de 24 de Dezembro de 1901 e Portaria de 13 Outubro de 1891).

O estudo da língua inglesa era obrigatório para a Escola Naval e para a Escola do Exército; formava parte dos Estudos do Curso Superior de Letras, com exceção dos que constituíam o primeiro curso; formava ainda parte dos cursos secundário e superior do comércio, e superior industrial, dos cursos de artes químicas, electrotecnia, máquinas, construções civis e obras públicas, minas e telégrafos (Decreto de 25 Setembro de 1895, Regulamento de 27 Setembro de 1897 e de 3 Outubro de 1895, p. 21). Era entre as três línguas estrangeiras a que tinha um ensino mais limitado. Nos liceus poucos a estudavam e, fora deles, quase não ia além dos institutos industriais e comerciais de Lisboa e Porto e do Curso Superior de Letras.

2. A FREQUÊNCIA DA CADEIRA DE INGLÊS NO SÉCULO XX

2.1. NOS LICEUS DE LISBOA

A partir da década de 30 do século XX, o maior número de alunos inscritos na disciplina de inglês concentrava-se na capital do país. Repare-se no quadro 7:

Quadro 7 – Total de alunos matriculados nos liceus de Lisboa em inglês e francês

| Liceus de Lisboa | 1935-1936 | | 1936-1937 | |
|---|-----------|---------|-----------|---------|
| | Inglês | Francês | Inglês | Francês |
| Gil Vicente ⁵⁹ | 759 | 1221 | 642 | 591 |
| Passos Manuel ⁶⁰ | 836 | 1242 | 778 | 817 |
| Passos Manuel (secção masculina) | 150 | 353 | 220 | 138 |
| Camões (secção mista) ⁶¹ | 120 | 325 | 182 | 213 |
| Pedro Nunes (secção de Belém) ⁶² | 208 | 589 | 280 | 281 |
| Pedro Nunes ⁶³ | 277 | 391 | 238 | 241 |
| D. Filipa de Lencastre ⁶⁴ | 327 | 923 | 411 | 523 |

Fonte: AHME, Fundo da DGEL, cx. 6/1270.

Nos liceus de Lisboa, no ano letivo de 1935-36, 2677 alunos frequentavam a disciplina de inglês enquanto 5044 alunos frequentavam a disciplina de francês. No ano seguinte (1936-37), o número de alunos que frequentam a disciplina de língua

⁵⁹ O Liceu Gil Vicente foi criado pela lei nº 410, de 31 de Agosto, publicada em 9 de Setembro de 1915. Sucedeu à secção do Liceu Passos Manuel que tinha funcionado no edifício de São Vicente.

⁶⁰ Pelo decreto de 17 de Novembro de 1836 foram criados dois liceus na cidade de Lisboa, um dos quais, porém, foi substituído pelo Colégio dos Nobres. O outro começou a funcionar em meados de Dezembro de 1841, com o nome de Liceu Nacional de Lisboa, no Hospício de São João Nepomuceno. Pelo decreto de 20 de Setembro de 1844 (artigo 51º), o Liceu Nacional de Lisboa foi dividido em 4 secções: central, oriental, ocidental e a Escola de Comércio anexa ao liceu. As duas secções (oriental e ocidental) originaram os liceus de São Domingos e da Lapa, posteriormente Liceus Camões e Pedro Nunes e a secção central, transformada em Liceu Central de Lisboa passou a chamar-se Liceu de Passos Manuel, por decreto de 17 de Julho de 1908. Pelo decreto nº 23077 foram criadas três secções liceais, entre elas a secção masculina do Liceu Passos Manuel, que passou a funcionar no edifício em que estivera instalado o Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, ao Carmo.

⁶¹ O Liceu Camões foi inaugurado em 16 de Outubro de 1909. Anteriormente funcionou como Liceu de São Domingos, de 1902 até Janeiro de 1906, e como Liceu da 1ª Zona Escolar de Lisboa, de Fevereiro de 1906 até Outubro de 1909. A secção mista, dependente deste liceu, foi criada pelo decreto nº 21811, de 24 de Outubro de 1932. Funcionou durante os anos de 1932-33 a 1937-38, por ter sido extinta, a partir de 1 de Outubro de 1938, pelo decreto nº 28939, de 24 de Agosto de 1938.

⁶² O Liceu D. João de Castro foi criado pelo decreto nº 15971 (Setembro de 1928), começando a funcionar na Quinta da Beneficência, ao Rego. Pelo decreto nº 17502 (Outubro de 1929) foi transferido para a Quinta da Praia, em Belém. O decreto nº 27084 (artigo 48, § 1º) converteu-o em secção do Liceu Pedro Nunes, sendo transferido para a Rua da Junqueira, em Fevereiro de 1939.

⁶³ O Liceu de Pedro Nunes foi criado com o nome de Liceu da 3ª zona escolar, por desdobramento dos liceus de Lisboa, conforme o decreto de 4 de Janeiro de 1906, publicado no *Diário do Governo* de 20 de Janeiro do mesmo ano e foi denominado de Pedro Nunes por decreto de 31 de Outubro de 1911, publicado no *Diário do Governo* de 1 de Novembro.

⁶⁴ O Liceu D. Filipa de Lencastre foi estabelecido a 21 de Setembro de 1928.

inglesa sofre um ligeiro aumento (2751), mas o número de alunos que frequentavam a disciplina de francês sofre um decréscimo bastante significativo, em todos os liceus, passando de 5044 para um total de 2804 alunos.

Somente os Liceus Gil Vicente, Passos Manuel e Pedro Nunes registaram um decréscimo no número de alunos matriculados em inglês, entre os anos de 1935-36 e 1936-37, tendo os restantes liceus revelado um aumento considerável de inscritos na disciplina de inglês. A única tendência digna de registo durante este período foi uma gradual substituição do francês pelo inglês, sintomático de uma influência cada vez maior dos Estados Unidos da América no sistema mundial. As transformações estruturais e as novas mudanças de forças hegemónicas no quadro do sistema mundial foram decisivas no tipo de línguas que começaram a predominar nos diferentes sistemas educativos nacionais, de que Portugal também não foi exceção.

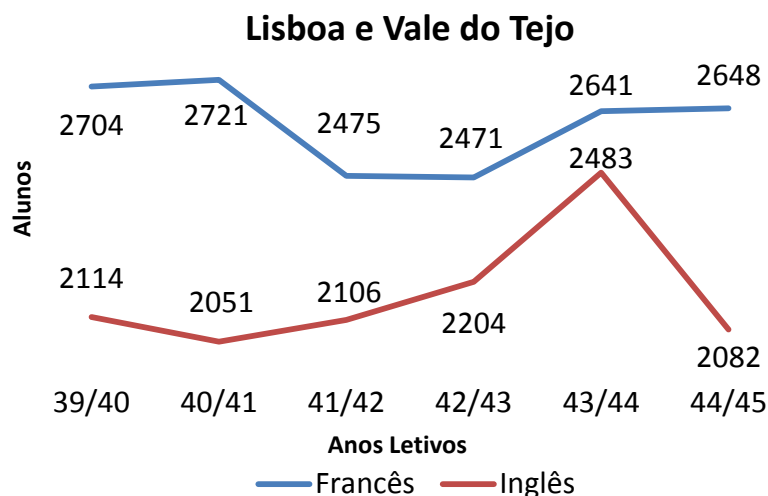
Ainda que o inglês não fosse até aos anos 30 do século passado tão predominante como o francês (e o alemão), a verdade é que, a partir de 1936, começa a dar sinais do seu domínio no currículo liceal, ultrapassando o lugar que há muito era ocupado pelo francês.

2.2. NAS DIFERENTES REGIÕES DO PAÍS

Nos primeiros anos da década de 40, do século XX, na região de Lisboa e Vale do Tejo, a população escolar que frequentava a disciplina de inglês rondava 2100 alunos, tendo a frequência crescido ao longo do período compreendido entre 1939-45, apresentando, porém, uma ligeira descida no ano letivo de 1940-41.

Repare-se na fig. 1 que representa o número total de alunos inscritos nos diferentes anos (4º, 5º e 6º de inglês e 1º, 2º e 3º de francês) do curso liceal:

Fig. 1 – Número de alunos matriculados em francês e inglês na região de Lisboa e Vale do Tejo



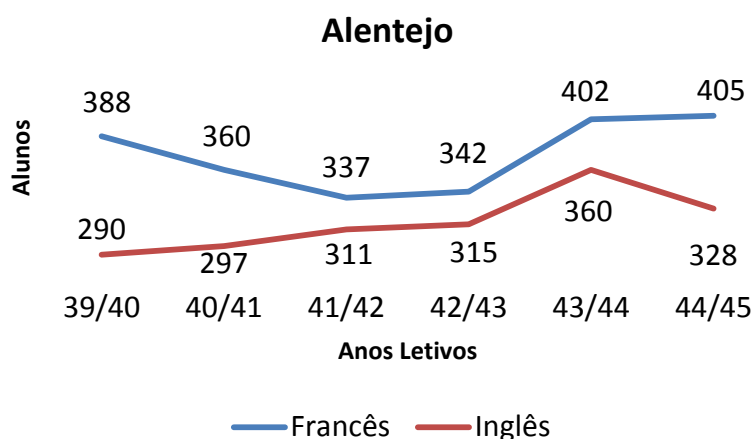
Fonte: AHME, Fundo da DGEL, cxs: 13/1902; 13/1458; 13/1791; 13/2400 e 13/2017.

É no ano letivo de 1943-44, que o número de alunos inscritos em inglês atinge um máximo de 2483 alunos, sofrendo uma diminuição abrupta no ano seguinte, em parte devido à passagem das alunas para os liceus femininos e, também, pela emigração que se começava a fazer sentir (fig. 1). Contudo, o número de alunos que frequentam o ensino da língua francesa é sempre manifestamente superior ao número de alunos inscritos em língua inglesa, excetuando-se apenas a região dos Açores. A partir do ano letivo 1943-44, a tendência geral é para uma estabilização do número de inscritos na língua francesa.

O estudo de inglês, na região do Alentejo, manteve ao longo do período em questão, uma certa regularidade, verificando-se uma subida gradual do número de alunos inscritos naquela língua até ao ano letivo de 1942-43, a partir do qual revela um aumento significativo, atingindo um pico máximo de 360 alunos no ano letivo de 1943-44, sofrendo no ano seguinte um decréscimo significativo (fig. 2). No ano letivo de 1941-42, há um decréscimo no número de alunos inscritos em francês, mantendo-se todavia constante no ano letivo seguinte. É somente a partir do ano de 1943 que se assiste a uma subida acentuada do número de alunos inscritos naquela língua.

Atente-se no gráfico da fig. 2 que sintetiza aquilo que acabamos de descrever:

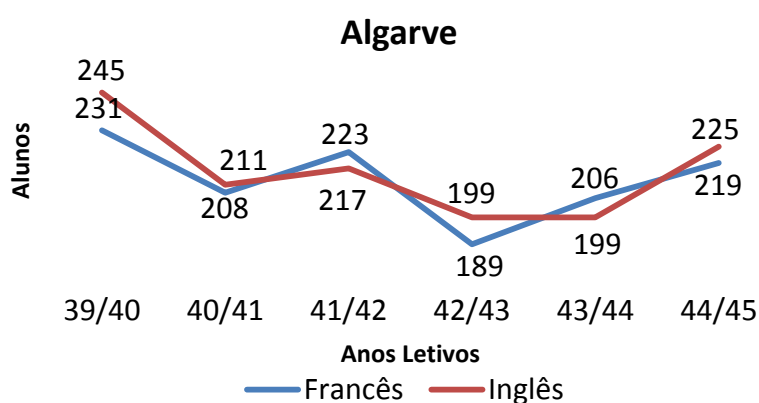
Fig. 2 – Número de alunos matriculados em francês e inglês na região do Alentejo



Fonte: AHME, Fundo da DGEL, cxs: 13/1902; 13/1458; 13/1791; 13/2400 e 13/2017.

Enquanto no Algarve (fig. 3), a frequência dos alunos em inglês e francês oscilou entre descidas e subidas, algumas até bastante acentuadas, como se pode verificar pelo número de inscritos, no ano letivo de 1939-40, o qual volta a sofrer uma descida acentuada no ano de 1941-42. A partir do ano seguinte, os alunos que frequentam as duas disciplinas línguas estrangeiras aumenta consideravelmente até o final do período considerado:

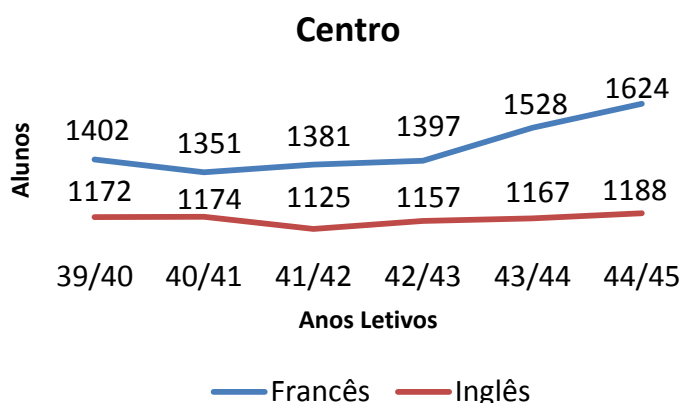
Fig. 3 – Número de alunos matriculados em francês e inglês na região do Algarve



Fonte: AHME, Fundo da DGEL, cxs: 13/1902; 13/1458; 13/1791; 13/2400 e 13/20

Já na região centro do país (fig. 4), a oscilação foi praticamente mínima, mantendo ao longo do período em questão uma certa regularidade:

Fig. 4 – Número de alunos matriculados em francês e inglês na região Centro

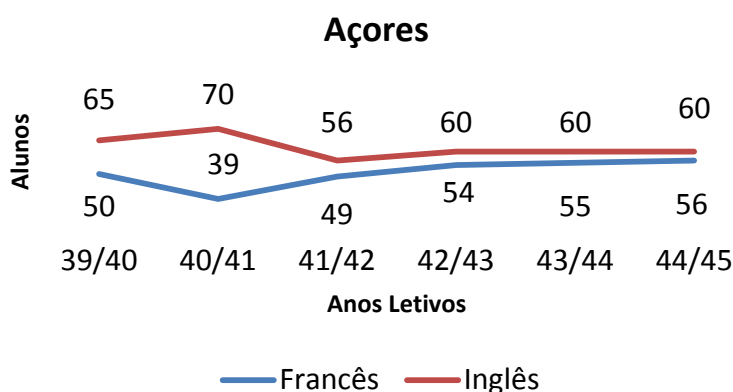


Fonte: AHME, Fundo da DGEL, cxs: 13/1902; 13/1458; 13/1791; 13/2400 e 13/2017

Entre os anos letivos de 1939-40 e 1944-45, o número de inscritos em inglês oscilou entre 1125 e 1188 alunos, mantendo-se praticamente constante ao longo deste período. Em relação aos alunos de francês foi também regular até o ano letivo de 1942-43, tendo sofrido, no ano seguinte, um aumento bastante significativo, passando de 1397 para 1624 alunos inscritos.

Nos Açores, entre os anos letivos de 1939-45, o número de alunos inscritos em inglês é largamente superior aos de francês, sendo a única região do país onde a frequência na disciplina de inglês consegue ultrapassar a de francês. Repare-se na fig. 5 que representa o número total de alunos inscritos nas línguas inglesa e francesa, na região dos Açores:

Fig. 5 – Número de alunos matriculados em francês e inglês nos Açores

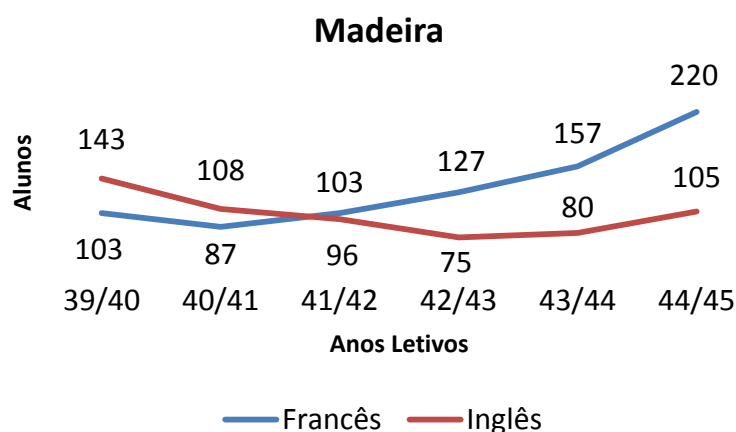


Fonte: AHME, Fundo da DGEL, cxs: 13/1902; 13/1458; 13/1791; 13/2400 e 13/2017.

Nesta região, o número de alunos que frequentam a disciplina de inglês sofreu uma descida no ano letivo de 1941-42, mantendo-se praticamente constante nos anos seguintes. O número de alunos que optam pela disciplina de francês sofreu igualmente uma descida nos anos de 1940-41, apresentando uma ligeira subida até o ano letivo de 1942-43, a partir do qual mantém uma certa regularidade (fig. 5).

Entre 1939 e 1942, na região da Madeira, o número de alunos que frequentam a disciplina de inglês é manifestamente superior aos de francês, como se pode verificar pela análise do gráfico da fig. 6:

Fig. 6 – Número de alunos matriculados em francês e inglês na região da Madeira

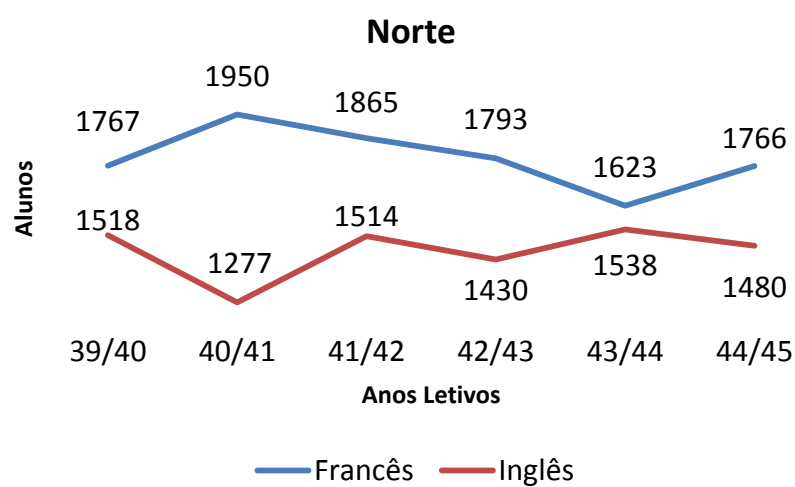


Fonte: AHME, Fundo da DGEL, cxs: 13/1902; 13/1458; 13/1791; 13/2400 e 13/2017.

Porém, a partir do ano de 1942, a situação sofre uma inversão, notando-se um aumento considerável no número de alunos inscritos em francês enquanto os de inglês mantêm-se praticamente constantes, registando no ano de 1944-45 um ligeiro aumento.

De todas as regiões do país, a região norte apresenta-se, depois de Lisboa, com o número mais elevado de alunos inscritos nas duas línguas estrangeiras. Nesta região (fig. 7), o gráfico apresenta uma certa oscilação começando com uma população escolar de 1518 alunos que frequentam a disciplina de inglês, em 1939-1940, tendo picos distintos de subida e descida ao longo dos diferentes anos. Já a língua francesa sofre uma ligeira diminuição no número de alunos inscritos em 1941, que se irá manter até o ano letivo de 1943-44, ganhando depois no ano seguinte um novo fulgor no número de alunos que frequentam aquela disciplina.

Fig. 7 – Número de alunos matriculados em francês e inglês na região Norte



Fonte: AHME, Fundo da DGEL, cxs: 13/1902; 13/1458; 13/1791; 13/2400 e 13/2017.

CAPÍTULO 3 – A LÍNGUA INGLESA NOS PLANOS DE ESTUDOS

1. AS REFORMAS DO ENSINO LICEAL E OS PLANOS CURRICULARES

1.1. O PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE 1836 E 1895

Qualquer estudo relativo a acontecimentos do passado histórico não pode ficar dissociado do devido enquadramento sócio-cultural da época a que se reporta, assim como da sua evolução histórica. Aquilo que hoje conhecemos como ensino secundário encontra as suas raízes nos princípios do século XVI, altura em que algumas disciplinas adquiriram importância e se criaram escolas próprias para as ministrar. Um dos grandes objetivos desses organismos era preparar uma elite social e cultural para a frequência de cursos superiores. Já em 1517, com o apoio do rei D. Manuel (inícios do século XVI), os mosteiros de algumas ordens religiosas instituíram o ensino secundário, então designado de “Artes”.

No entanto, não nos podemos esquecer que o ensino esteve, desde tempos remotos, numa total dependência da Igreja. O ensino das humanidades, em particular, encontrava-se, desde o século XVI, a cargo dos Jesuítas que se mantiveram em Portugal até à sua expulsão definitiva em 1759. Neste período, correspondente ao reinado de D. José I (1714-1777), e de forma a responder ao vazio entretanto ocorrido no ensino das humanidades, foram estabelecidas as denominadas escolas régias gratuitas sendo necessária a seleção de professores detentores de uma autorização legal para a docência, de modo a que os estudantes pudessem prosseguir para estudos superiores. Nesse sentido foram criadas Aulas Régias de Latim, Grego, Retórica e Filosofia.

A Revolução de 1820 introduz, em Portugal, o Liberalismo que não poderia deixar de atender, de forma atenta e metódica, aos diversos problemas que afetavam a instrução pública, uma vez que se esperava que os jovens deixassem a escola devidamente preparados para enfrentarem os desafios que a nova vida social lhes colocava. O principal objetivo do ensino liceal seria assim preparar os alunos para o ingresso nos cursos superiores. Para além disso servia para ministrar conhecimentos científicos e técnicos a todos os que não tivessem oportunidade de continuar os seus estudos.

Por toda a Europa continental da 1ª metade do século XIX, alterações profundas foram ocorrendo nas estruturas do ensino, hoje designadas por ensino

secundário. Este tipo de ensino materializou-se na Instituição liceu, tendo-se rapidamente expandido a vários países europeus, entre os quais Portugal. O processo de criação dos liceus⁶⁵, no nosso país, foi o resultado de agitações políticas na sua maior parte decorrentes do Liberalismo. Depois dos primeiros planos de reforma terem fracassado⁶⁶, o bem conhecido *Plano dos Liceus Nacionais e Ensino Secundário Geral* só viria a ser publicado com a Revolução de Setembro, através do decreto de 17 de Novembro de 1836⁶⁷, por meio do qual as cadeiras avulsas ministradas em lugares dispersos eram agora centralizadas num mesmo edifício.

O plano de estudos era constituído por 10 cadeiras⁶⁸, sendo que a 2ª se intitulava *Línguas Francesa e Inglesa, e as suas Gramáticas*⁶⁹. Atendendo ao carácter evasivo da reforma de Passos Manuel, torna-se difícil aferir sobre o relevo atribuído à disciplina de língua inglesa, a não ser o facto de ter existido uma associação notória com a língua francesa. Na verdade, faltam-nos indicadores importantes em qualquer reorganização curricular, nomeadamente, a duração do curso liceal, a distribuição das disciplinas por esses anos, além de não possuímos qualquer indicação sobre a carga horária, e muito menos dos programas para as diferentes áreas. Todavia, uma leitura mais atenta dos títulos sugere claramente o carácter mais prático deste modelo de ensino, direccionado para o mundo laboral.

Ficava assim determinado que, nos liceus do país (um por cada capital de província e dois em Lisboa), se ensinassem, a par com as disciplinas de humanidades, outras de línguas vivas (francês, inglês e, em Lisboa, Porto e Coimbra, a disciplina de alemão também). Pode-se daqui depreender que, o objetivo de

⁶⁵ Inspirados no famoso liceu criado em Paris, por Pilastre de Rosiers, em 1787, baseado no princípio de que os estudos secundários deveriam ter uma finalidade própria, dando ao cidadão uma ampla cultura geral.

⁶⁶ Os primeiros planos de reforma do ensino secundário, elaborados por Francisco Soares Franco e Luiz da Silva Mouzinho Albuquerque, ambos de nítida influência francesa, apresentados às Cortes a 18 de Janeiro e 17 de Maio respectivamente, não foram verdadeiramente eficazes, em parte resultante do conflito militar que entretanto tinha eclodido. O projecto de Dias Pegado, à semelhança de Mouzinho Albuquerque, também, fracassou.

⁶⁷ Este estudo havia sido encomendado por Passos Manuel a José Alexandre de Campos, vice-reitor da Universidade de Coimbra e presidente da *Comissão de Instrução Pública*.

⁶⁸ As *cadeiras* eram designadas pelos nomes das disciplinas que as compoñham.

⁶⁹ As restantes cadeiras eram: 1ª Gramática Portuguesa e Latina, Clássicos Portugueses e Latinos; 3ª Ideologia, Gramática Geral e Lógica; 4ª Moral Universal; 5ª Aritmética e Álgebra, Geometria, Trigonometria e Desenho; 6ª Geografia, Cronologia e História; 7ª Princípios de Física, de Química e de Mecânica aplicados às Artes e Ofícios; 9ª Princípios de Economia Política, de Administração Pública e de Comércio; 10ª Oratória, Poética e Literatura Clássica, especialmente a Portuguesa. A este propósito veja-se Rómulo de Carvalho, *op. cit.*, p. 564.

Passos Manuel era o alargamento de horizontes com vista à criação de uma nova mentalidade, procedendo, nesse sentido, a uma ampla generalização cultural. No entanto, o alcance da reforma de Passos Manuel, com todo o mérito que lhe é devido, principalmente, pelo seu carácter pioneiro, foi muito reduzido. O próprio decreto de 1836 acabou por não passar da boa intenção, não podendo ter sido posto em prática, tendo o primeiro liceu⁷⁰ entrado em funcionamento somente a partir de 1840/41 e, os que se seguiram, não passaram de espaços “coabitação de professores e alunos que ocupavam um mesmo edifício, sem qualquer coordenação das suas actividades” (Barroso, 1995:163). Os extensos planos curriculares que incluíam um número vasto de disciplinas obrigatórias foram quase que imediatamente seguidos por reclamações, na sua maioria aceites pelos sucessivos governos.

Porém, o sistema anterior de aulas dispersas foi mantido durante alguns anos, ainda que algumas tenham sido agrupadas nos poucos liceus do país. Entretanto, a orientação política do país acabaria por marcar, com alguma instabilidade, o sistema educativo e a abertura dos primeiros liceus⁷¹. Um ano decorrido após a publicação do decreto que criava os liceus, o governo que Passos Manuel integrava acabou por ser dissolvido, sucedendo-se um período de instabilidade que ditaria o fim do Setembrismo. Foi preciso esperar pelo advento do Cabralismo para que o ensino liceal sofresse nova reformulação, publicada pelo decreto de 20 de Novembro de 1844. Neste ano, os seminários eclesiásticos são

⁷⁰ A criação do primeiro liceu em Portugal encontra-se ainda envolta em alguma polémica. Na ausência de fontes precisas, a questão pode ser sempre discutível até à profunda exaustão. Geralmente assume-se como o mais antigo liceu português, o liceu Passos Manuel, já devidamente previsto no decreto de 1836. Inicialmente foi instalado no então extinto Convento de São João Nepomuceno, ainda que as aulas, de acordo com o livro de actas, só tenham entrado em funcionamento em Novembro de 1841, tendo a escola a designação de Liceu Nacional de Lisboa. Cândida Proença apresenta a hipótese de o primeiro liceu a abrir ter sido o Liceu do Funchal, tendo-se estabelecido inicialmente num antigo colégio jesuítico, conhecido por *Aulas do Páteo*, em 1837. O primeiro liceu a abrir foi o Liceu do Funchal, em 10 de Outubro de 1837, estabelecido inicialmente num antigo colégio jesuítico, conhecido por *Aulas do Páteo*. Vide ANTT, Ministério do Reino, maço 2130, *Relatório do Conselho Provincial da Instrução Pública do Funchal*, do ano de 1838.

⁷¹ A ausência de recursos económicos e a instabilidade política que pautaram Portugal no período compreendido entre 1837 e 1844 não permitiram a implementação da rede de liceus inicialmente prevista. Foi somente no período compreendido entre 1845 e 1850, caracterizado por uma estabilidade política e económica que se assistiu a um forte impulso do processo, entrando assim em funcionamento onze liceus, a acrescentar aos cinco já inicialmente criados.

transformados em Liceus, o que permitiu ampliar desde logo a rede liceal portuguesa.

As alterações introduzidas por Costa Cabral têm sido consideradas, por muitos, um grave retrocesso, destruindo o pensamento essencial da reforma de Passos Manuel. O plano das matérias que, nesta reforma constava de dez cadeiras, foi reduzido para seis cadeiras⁷². Foram retiradas do quadro geral precisamente as línguas vivas (o francês, o inglês e o alemão) ficando a ser lecionadas apenas nos liceus das cidades mais populosas do país, tendo sido igualmente retiradas as disciplinas científicas de carácter experimental. Atribuía-se uma preferência nítida pelo estudo das humanidades, as quais se encontravam mais adequadas à tradição herdada da reforma pombalina. Em função do carácter revolucionário do Setembrismo, Passos Manuel deteve-se num plano demasiado prático e utilitário, o que não despertou o interesse dos grupos burgueses. Foi esse motivo que poderá explicar, em parte, a necessidade de tornar o elenco disciplinar mais humanista.

Relativamente à língua inglesa e à sua respetiva gramática, a situação sofreu alterações bastante significativas, deixando de figurar no elenco curricular das disciplinas consideradas obrigatórias. A sua exclusão do plano de estudos pressupõe o reconhecimento da sua aparente falta de utilidade. O facto de não integrar o elenco de disciplinas obrigatórias, só nos permite aferir que este tipo de educação humanista apenas considerava as disciplinas consideradas úteis à sociedade da época.

É somente em 10 de Abril de 1860, com Fontes Pereira de Melo, que se assiste a uma profunda reestruturação do ensino liceal, publicando-se o novo regulamento para os liceus. A inovação reside, praticamente, ao nível da divisão das disciplinas por anos, atribuindo-lhes, pela primeira vez, um número de horas letivas semanais. O curso liceal fica então, assim, definido em cinco anos de estudos (Quadro 8, p. 126). Pela primeira vez estabelece-se, no sistema educativo português, o “regime de classes”. Com esta opção, Fontes Pereira de Melo aspirava por um ensino liceal que fosse verdadeiramente consistente, que exigisse um estudo

⁷² Retiraram-se do elenco as consideradas mais utilitárias e o plano ficou composto pelas seguintes rubricas: 1ª Gramática Portuguesa e Gramática Latina; 2ª Latinidade; 3ª Aritmética Geometria e Primeiras Noções de Álgebra; 4ª Filosofia Racional e Moral e Princípios do Direito Natural; Oratória, Poética e Literatura Clássica, sobretudo a Portuguesa; 6ª História, Cronologia e Geografia.

coordenado entre professores e alunos, exigindo assim a aprovação das cadeiras no seu conjunto e não em separado (Proença, 1997).

No âmbito desta Reforma, a cadeira de *Gramática Francesa, Leitura e Primeiros Exercícios de Tradução* era lecionada por um professor de francês, logo no primeiro ano do curso geral, com uma carga letiva de quatro horas, enquanto a cadeira de *Gramática Inglesa, Primeiros Exercícios de Leitura e Tradução*, a cargo do professor de inglês, só se iniciava a partir do terceiro ano. No segundo ano, lecionava-se a cadeira de *Leitura, Tradução e Composição Francesa* com uma carga horária idêntica à do primeiro ano, enquanto a cadeira de *Leitura e Tradução Inglesa*, lecionada apenas no quarto ano, apresentava uma carga letiva semanal de duas horas apenas.

Em 1863, com a publicação da reforma de Anselmo Braamcamp (Quadro 9, p. 127), as duas cadeiras anteriormente lecionadas no terceiro e quartos anos respetivamente, fundem-se numa única cadeira, denominada *Gramática Inglesa, Leitura, Tradução e Análise Gramatical de Prosadores e Poetas. Composição Inglesa*, sendo lecionada no segundo ano do Curso Liceal com uma carga letiva semanal de sete horas e meia. O mesmo se verifica com a área de estudo do francês, onde as cadeiras anteriormente lecionadas no primeiro e segundo anos se fundem numa única, intitulada *Gramática Francesa, Leitura, Tradução e Análise Gramatical de Prosadores e Poetas. Composição Francesa*, lecionada agora no primeiro ano do curso geral.

Esta nova reforma visava, essencialmente, corrigir os aspetos mais fortemente criticados da remodelação anterior: o “regime de classes” e o reduzido número de disciplinas práticas. Apesar das boas intenções, o novo plano de estudos não apresentava qualquer melhoria: mantinha o aglomerado de matérias sem qualquer articulação vertical ou horizontal e diminuía o espaço dos conteúdos utilitários e científicos. Apesar destas limitações e, para além de algumas tentativas de alteração sem sucesso, a reforma manter-se-á em vigor até à década de 70 do século XIX.

Em 1868, a reforma de Sá da Bandeira - Bispo de Viseu (Quadro 10, p. 128), apresentava um plano de estudos bastante simplificado, não só no número de cadeiras que deveriam ser lecionadas mas, também, na sua própria designação. O

francês era estudado durante os seis anos de duração do curso liceal, com um total de vinte e cinco horas semanais, distribuídas da seguinte forma: quatro horas no primeiro ano, três no segundo, seis no terceiro, quatro horas no quarto e três no quinto e sextos anos. A língua alemã ocupava uma carga letiva de onze horas distribuídas pelo quarto, quinto e sextos anos. A língua inglesa era lecionada unicamente no último ano do Curso Complementar (o sexto ano), com cinco horas semanais. O latim ultrapassava o total de horas semanais do francês e o português não ia além das dezassete horas semanais, o que atesta que esta reforma privilegiou o ensino do francês e do latim em detrimento do inglês. O latim era ainda a língua com maior peso no currículo escolar, seguida do francês e do alemão.

Após a tentativa fracassada de alteração do Bispo de Viseu foi, somente, em 1872, que surgiu um novo diploma, aplicado efetivamente por Rodrigues Sampaio⁷³. Com a publicação da *Reorganização do Plano de Estudos dos Liceus*, em 1872, e, um ano depois, do *Regulamento para os Liceus Nacionais*, o plano de estudos era distribuído por seis anos nos liceus de 1ª classe e quatro anos nos de 2ª (Quadro 11, p. 129).

A particularidade desta reforma residia na introdução do ensino de alemão e grego no currículo dos liceus de 1ª classe. O alemão é ensinado durante três anos, o terceiro, o quarto e o quinto anos do Curso Geral, com uma carga semanal de sete horas letivas e a carga letiva da língua francesa prevista na reforma anterior é drasticamente reduzida. O lugar relativamente modesto que o inglês ocupara até à reforma de Braamcamp praticamente mantém-se, não sofrendo alteração significativa. Todavia, nos liceus de 2ª classe, não se estudava inglês nem alemão (estas disciplinas são eliminadas do plano de estudos) e o francês é ensinado nos dois primeiros anos com um total de oito horas letivas. Nesta reforma constata-se que o total da carga horária atribuída às línguas clássicas (o grego e o latim) ainda é ligeiramente superior (dezassete horas) ao das línguas vivas (quinze horas).

Nos anos 80 do século XIX, José Luciano de Castro ocupou a pasta do Ministério do Reino, tendo publicado, durante o seu período de vigência, três reformas para o ensino secundário. A primeira dessas reformas, publicada em 1880 (Quadro 12, p. 130), dividia o curso liceal em geral (4 anos) e complementar (2

⁷³ Rodrigues Sampaio foi Ministro do Reino entre 1871 e 1877.

anos), este último bifurcado em Letras e Ciências, rompendo assim com a tradição europeia de manter todo o curso unificado até à entrada nas escolas superiores. A língua inglesa voltava a ser reintroduzida no plano de estudos, desta vez partilhando com a língua alemã o mesmo espaço curricular e disputando entre si a permanência no currículo, uma vez que estas cadeiras eram então oferecidas aos alunos em regime opcional no Curso Complementar de Letras e Ciências. No quinto ano do Curso Complementar de Letras, a carga horária da disciplina de inglês era de cinco horas letivas, ficando reduzida a uma no ano seguinte. No quinto ano do Curso Complementar de Ciências, o inglês não ultrapassava as quatro horas semanais, o mesmo se verificando no sexto ano.

É somente em 1886, com a segunda reforma de Luciano de Castro (Quadro 13, p. 131), que o inglês se torna, de facto, cadeira obrigatória do curso complementar de Letras e Ciências, com um total de onze horas e quinze minutos, seis horas e quinze minutos no 5º ano de Letras e Ciências, e cinco no 6º ano de Letras e Ciências. Mais uma vez se mantinha a sua total ausência do elenco disciplinar do Curso Geral. No entanto, e atendendo a que a maioria dos estudantes não pretendia ingressar em cursos superiores, o francês continuava a ser a língua privilegiada, pois era ensinada logo nos anos iniciais do curso liceal. Desta forma, apenas um número reduzido de estudantes, nomeadamente os que pretendiam ingressar no ensino superior, eram contemplados com a língua inglesa. Aqueles que não pretendessem prosseguir para estudos superiores, quer por razões de natureza económica ou pessoal, permaneceriam apenas com formação em francês.

Em 1888, a terceira reforma de Luciano de Castro (Quadro 14, p. 132) reduz o Curso Geral dos Liceus para dois anos e os Cursos Complementares passam a ter então a duração de quatro anos. Procedeu-se a uma simplificação geral em todos os aspetos: o número de disciplinas foi reduzido e concentrado (apenas duas em cada ano)⁷⁴ e diminuiu-se, também, o número total de horas em quase todos os anos do curso. O ensino estabelecido era do tipo concentrado – as disciplinas não se

⁷⁴ À exceção do quinto ano em que havia três, baseado no pressuposto emanado do relatório do decreto de 20 de Outubro de 1888, “os alunos não podem vencer com vantagem o estudo de mais de duas disciplinas em cada ano, em lições diárias”. A concentração dos estudos em liceus havia começado por ser formal, não funcionando verdadeiramente, pois faltava o espírito de coordenação, (como se pode ler no ponto 5, do texto do Decreto-lei 36:507: “faltavam a orientação e direcção emanadas de um órgão superior; faltava a inspecção”).

repetiam ao longo dos anos, eram antes ministradas, na sua totalidade, em cada um dos anos – evitando, por um lado, a dispersão dos alunos e facilitando, por outro, a aprendizagem. A bifurcação em Letras e Ciências era assim antecipada para o terceiro ano, originando um ensino mais especializado, em função da redução do curso geral.

A língua inglesa é eliminada dos cursos complementares de Letras e lecionada no Curso Geral. O francês e o inglês são ensinados nos dois anos do Curso Geral, o francês no primeiro e o inglês no segundo, ambos com um total de doze horas e meia semanais. Esta alteração é de uma importância extrema, na medida em que a maioria da população estudantil passa, desta forma, a ser contemplada com o ensino de francês e inglês, lecionados unicamente no Curso Geral. O inglês deixa de ser um privilégio exclusivo daqueles que prosseguem os estudos superiores, generalizando-se à grande maioria da população liceal.

Entre 1860 e 1888, o lugar ocupado pelo inglês relativamente ao francês no currículo liceal é manifestamente inferior, excetuando-se apenas os Planos de Estudo de 1863 e 1888, nos quais ambos os idiomas estrangeiros têm um número igual de horas semanais (Quadro 15, p. 133). A língua francesa é a língua dominante por excelência, não só pelo número de horas que congrega mas, também, por ser a primeira língua na ordem de enumeração das disciplinas, depois do português e do latim (Salema, 1993:446). De fato, pela reforma de 1880, que estabelecia três níveis de ensino secundário, os liceus nacionais, os liceus nacionais centrais e as escolas municipais secundárias, somente nos liceus centrais (Lisboa, Porto e Coimbra) e nos liceus nacionais em que o Governo viesse a estabelecer o Curso Complementar de Letras ou de Ciências, seria possível haver o ensino de língua inglesa, que passava a ser, juntamente com a língua alemã, cadeiras meramente opcionais.

O regulamento de Outubro de 1880 conferia ao inglês e ao alemão um estatuto completamente diferente do das outras disciplinas. O artigo 5º estipulava que nos liceus nacionais onde fosse professada uma secção do Curso Complementar, o ensino abarcasse, além das disciplinas do Curso Geral, todas as que se incluíam no currículo do Curso Complementar, excetuando-se uma das duas

línguas, inglesa ou alemã⁷⁵. Era da competência do Governo, a determinação de qual dos dois idiomas deviam ser professados em cada um dos referidos liceus. Para os alunos que pretendiam concluir uma das duas secções do curso complementar, somente uma das línguas era obrigatória. O estudo simultâneo de inglês e alemão só era exigido aos alunos que quisessem concluir as duas secções do referido curso.

A intervenção de João Franco e Jaime Moniz (decreto nº 2, de 22 de Dezembro de 1894, regulamento de 14 de Agosto de 1895 e lei de 28 de Novembro de 1896), corresponde à última iniciativa legislativa do século XIX para o modelo de ensino liceal. Ela representa uma referência no quadro da evolução do ensino oitocentista, devido por um lado às novidades pedagógicas que procura implementar mas, sobretudo, pela capacidade de articular globalmente o currículo, a administração e os novos princípios metodológicos. O plano de estudos (Quadro 16, p. 134) que visava conciliar a diversidade das disciplinas com uma certa unidade pedagógica, regressava à divisão em Curso Geral (com 5 anos ou classes) e Complementar (com 2). O primeiro aparecia ainda subdividido em ciclo inferior, englobando os dois primeiros anos, e o ciclo médio que compreendia os três anos seguintes. O Curso Complementar, que compreendia o ciclo superior, tinha dois anos e era praticamente constante, isto é, sem bifurcação em secção de Letras e Ciências.

Impunha-se uma certa continuidade dos estudos, de forma progressiva, atribuindo-se uma importância inegável ao ensino do latim (sete anos) e do alemão em prejuízo do francês e do inglês (no Curso Complementar as línguas francesa e inglesa desaparecem do plano de estudos, sendo substituídas pela língua alemã, com cinco horas no 6º ano e quatro horas no 7º, num total de nove horas letivas semanais). Esta reforma despertou nos contemporâneos reações contraditórias: por um lado acusavam-na de copiar o *Gymnasium* alemão designando-a de “germanizante”, por outro, não colocavam em causa a competência do seu autor. De uma forma ou de outra, ela foi responsável por um avivar da imprensa pedagógica e por um conjunto de medidas que se vão revelar, no futuro, de grande alcance: o alargamento do calendário escolar, a institucionalização do diretor de classe ou ano e a introdução de sugestões metodológicas específicas, como, por exemplo, a elaboração dos horários escolares que passou a seguir critérios mais rigorosos,

⁷⁵ Vide *Providências Regulamentares aprovadas por decreto de 14 de Outubro de 1880*.

evitando os furos e distribuindo as disciplinas ao longo do dia consoante a sua exigência intelectual.

1.1.1. OS DEBATES PARLAMENTARES

Nos liceus distritais, o ensino de língua inglesa não era contemplado no plano de estudos, como acontecia nos liceus centrais de Lisboa, Porto e Coimbra. Nessas instituições, a língua francesa era obrigatória em detrimento da inglesa. Esta questão gerou, na opinião pública geral, controvérsias várias, sendo alvo de frequentes debates parlamentares.

Em Março de 1880, o deputado regenerador Tomás Ribeiro questionou os deputados sobre a controversa questão do ensino oficial de inglês. Segundo ele, os motivos que justificavam o seu estudo eram variados, nomeadamente, o facto do comércio nos rios Tejo e Douro ser mais intenso com os comerciantes ingleses do que com os franceses e as relações comerciais que as ilhas açorianas estabeleciam e mantinham serem centradas na Inglaterra e nos Estados Unidos da América, países onde o inglês era a língua mãe. Por outro lado, a influência inglesa na África Oriental era enorme e todo o comércio nas possessões ultramarinas realizava-se com duas companhias inglesas de navegação que até lá transportavam os nossos produtos. Além disso, nas colónias da África Oriental (Moçambique e Angola) foram estabelecidas estações telegráficas, por companhias inglesas, que emitiam telegramas recorrendo, exclusivamente, à língua inglesa.

Todos os motivos enunciados foram determinantes para que o deputado regenerador solicitasse à Comissão e ao Governo uma emenda no sentido do estudo do francês e do inglês serem obrigatórios. E, caso houvesse preferência por um deles, reivindicava que fosse pelo inglês devido a ser um idioma absolutamente necessário e indispensável. O deputado progressista, Joaquim Alves Mateus reagiu contra esta proposta realçando a universalidade da língua francesa como a língua de todos os países civilizados e, por esse motivo, um poderosíssimo instrumento de instrução que não podia ser substituído pela língua inglesa. Na sua opinião, o facto do inglês já se encontrar contemplado no Curso Complementar era suficiente, assegurando todavia que, onde só existissem liceus distritais, o Governo tudo fizesse

para que não faltassem as condições e os meios a quem tivesse vontade de aprender a língua inglesa.

Contudo, a Comissão Parlamentar acabou por rejeitar a proposta do deputado regenerador alegando que, o estudo do inglês não podia antepor-se ao do francês, atendendo ao estado das relações sociais, literárias e científicas do país. A esse propósito, José Luciano de Castro explica os motivos pelos quais rejeitou a proposta:

O inglês não é só mais difícil de aprender, mas não é tão necessário. As nossas relações com a Inglaterra são importantes e frequentes, não só no continente do reino, como também nas ilhas adjacentes e possessões ultramarinas; mas é certo que o inglês não tem o carácter de universalidade que tem o francês. O francês é a língua universalmente aceite, e por meio da qual se comunicam facilmente entre si, o que não acontece com o inglês.

O inglês não é uma língua tão universalmente recebida como o francês. O francês é uma língua comum, os próprios ingleses a sabem; todos os indivíduos com quem tivermos de travar relações comerciais mais ou menos a sabem.

Por conseguinte, foi por estas razões que a comissão aceitou o francês de preferência ao inglês, e mesmo porque a língua inglesa lá está no curso complementar, e portanto, os alunos que por qualquer circunstância quiserem aprender o inglês, e o não possam fazer nos liceus dos distritos, lá o têm nos cursos complementares dos liceus de primeira ordem de Lisboa, Porto e Coimbra, ou podem mesmo estudá-lo nalgum liceu distrital, onde a junta geral queira concorrer com o encargo que a lei lhe marca (*Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, 1880 (Vol. Março-Junho), Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 1278-1286).

Por estas razões, a Comissão Parlamentar e o Governo entenderam que deviam preferir o estudo da língua francesa ao da inglesa por ser aquele que mais se ajustava aos interesses públicos. No âmbito da primeira reforma de Luciano de Castro constata-se que as duas línguas predominantes eram o português e o francês, em detrimento do latim e do grego que, em conjunto, não ultrapassavam as catorze horas semanais. O estudo obrigatório da língua inglesa não era contemplado por esta reforma, sendo excluído do quadro das disciplinas do curso geral, em todos os liceus do continente e, também, das ilhas adjacentes.

De igual modo, o facto do elenco curricular dos liceus das ilhas adjacentes também não contemplar o estudo obrigatório de inglês conduziu à apresentação de uma proposta pelo deputado António Augusto de Sousa e Silva, que pretendia acrescentar a disciplina de língua inglesa ao painel curricular do Curso Geral

(Sessão de 17 Março de 1880)⁷⁶. Na sua opinião, as ilhas adjacentes eram a parte do território português onde a língua inglesa talvez fosse mais necessária, apoiando-se no facto do número de habitantes que nas ilhas adjacentes falavam francês ser muito reduzido, devido à inexistência de relações com a França. Além disso, era notório o esforço manifestado pela maioria dos habitantes em aprender a falar o idioma, uma vez que as relações com os Estados Unidos da América e com a Inglaterra eram muito frequentes. A exportação que se fazia dos Açores era quase unicamente direccionada para os portos de Inglaterra e dos Estados Unidos da América. Era principalmente nas ilhas de São Miguel, Faial e Flores que o grande número de navios americanos aportava para fazer a pesca da baleia e fornecerem-se de bebidas e onde se encontravam estabelecidos os conhecidos depósitos de azeite de peixe.

Na Madeira sucedia precisamente o mesmo. Esta ilha exportava os seus vinhos principalmente para a Inglaterra e tinha, no seu porto, uma grande concorrência de navios ingleses sobretudo paquetes. Além disso, o seu clima ameno, tão próprio para retemperar a saúde, convidava os estrangeiros a lá estacionarem e entre os que para lá navegavam, os ingleses destacavam-se sempre em grande número. Pelas circunstâncias específicas que as ilhas atlânticas apresentavam, não seria de estranhar a necessidade e a importância que revestia a língua inglesa. Porém, de forma a não alargar ainda mais o quadro das disciplinas do Curso Geral, a proposta em questão, do deputado Sousa e Silva acabou por ser rejeitada⁷⁷.

Em Portugal, o modo como o ensino de línguas modernas era realizado praticamente não tinha quaisquer efeitos práticos. Segundo Andrade Corvo, par do Reino, o uso das línguas vivas, sobretudo aquelas que eram comuns em toda a Europa, “pela forma que se ensinam nos nossos estabelecimentos de instrução, de nada servem.” É sabido que a maior parte dos alunos dos liceus, aprovados em exame de francês ou de inglês, saem dos liceus sem se encontrarem habilitados para entender um estrangeiro que fale qualquer dessas línguas, nem sequer para

⁷⁶ Vide, ADÃO, Áurea, *As Políticas Educativas nos Debates Parlamentares – o caso do Ensino Secundário Liceal*, p. 271.

⁷⁷ Sessão de 6 de Abril de 1880. In, *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, 1880 (Volume Março-Junho). Lisboa, Imprensa Nacional, p. 1278-1286.

redigir uma carta escrita em qualquer uma delas, e finalmente, que carecem de todos os conhecimentos práticos e indispensáveis para que lhes sirva de alguma utilidade o tempo que dedicaram ao estudo dessas línguas, ou antes, o tempo que perderam com o estudo delas.

Segundo o deputado e professor universitário Lopes Vieira, o agrupamento das línguas francesa e inglesa, por secções, exigindo-se que o professor de cada língua conhecesse igualmente as restantes línguas da secção respectiva, tinha efeitos adversos no ensino daqueles idiomas. Além disso, a lei de instrução secundária vigente deveria ter adotado um sistema que evitasse que as línguas vivas continuassem a ser ensinadas por indivíduos que não tinham o conhecimento prático suficiente para o ensino daquelas línguas. Na sua opinião, as línguas vivas deviam ser faladas nas aulas e ensinadas por professores nativos. De facto, era muito mais fácil encontrar um indivíduo habilitado praticamente só com o conhecimento da língua francesa, do que habilitado simultaneamente com as línguas francesa e inglesa.

Segundo aquele professor, a solução passaria por isolar as duas disciplinas, sendo os concursos abertos para cada uma das respectivas cadeiras. Supondo que até fosse fácil encontrar quem concorresse simultaneamente às cadeiras de francês e inglês para todos os liceus, daí poderia acontecer ir a concurso um indivíduo com excelentes habilitações para o ensino do inglês, ainda que menos competente para ensinar o francês mas, aprovado em concurso simultâneo das duas línguas poderia, mais tarde, prevalecendo-se das disposições do artigo 31º e respetivos parágrafos, ser transferido e provido numa cadeira de francês, com prejuízo para o ensino e desaproveitamento da sua particular aptidão para o ensino do inglês.

O deputado Ilydio do Valle, do partido regenerador insistiu, também, sobre a conveniência dos professores de línguas serem somente obrigados a dar provas do concurso numa só língua, eliminando-se dessa forma a respectiva secção, com o intuito de que pudessem ser admitidos aos concursos indivíduos das respectivas nacionalidades, que melhor poderiam ensinar a falar os seus idiomas naturais, ou seja, em igualdade de circunstâncias era sempre preferível um estrangeiro a um nacional para o ensino das línguas estrangeiras. O deputado republicano, Manuel de Arriaga, partilhava a mesma opinião e por esse motivo propunha igualmente que os

professores agregados para o ensino das línguas vivas fossem estrangeiros devidamente habilitados, sendo encarregados de ministrarem ainda um curso prático de conversação das respectivas línguas (sessão de 14 de Março de 1883, p. 541).

O modo como se ensinavam as línguas vivas no liceu não garantia que o aluno terminasse o curso geral dos liceus falando e compreendendo com fluência o idioma estrangeiro. Era do conhecimento geral que o ensino das línguas vivas, nos liceus, além de imperfeito era, também, muito incompleto⁷⁸. Na opinião do professor de francês Lopes Vieira, o agrupamento das línguas francesa e inglesa não era vantajoso para os alunos, nem para os professores. Na realidade, se o conhecimento que o professor liceal tinha duma única língua estrangeira já era limitado, quanto mais difícil não seria aquele que quisesse dominar os dois idiomas, ambos tão difíceis, com literaturas ricas e bibliografias repletas.

É sabido que a maior parte dos alunos dos liceus, aprovados em exame de francês ou de inglês, saíam dos liceus sem se encontrarem habilitados para entender um estrangeiro que falasse qualquer dessas línguas, nem sequer para redigir uma carta escrita em qualquer uma delas, e finalmente, careciam de todos os conhecimentos práticos e indispensáveis para que lhes servisse de alguma utilidade o tempo que dedicaram ao estudo dessas línguas, ou antes, o tempo que perderam com o estudo delas.

Segundo Lopes Vieira, o principal motivo desta situação residia no facto de ao longo de vários anos, não ter existido nenhuma providência na lei da instrução secundária que garantisse o provimento das cadeiras de ensino de línguas vivas nos únicos indivíduos competentes para o seu ensino, sob o ponto de vista prático e útil: os *estrangeiros de nação*. Estes indivíduos, pelo fato de terem residido no estrangeiro, adquiriram o conhecimento prático e uso da língua e, por esse motivo, seriam excelentes candidatos para o ensino destes idiomas. Era este o sistema adotado pelos colégios de instrução secundária, na escolha dos professores de línguas modernas, e a ele se devia o ensino altamente profícuo e prático das línguas modernas.

⁷⁸ Cf. ADÃO, Áurea, *As Políticas Educativas nos debates parlamentares, o caso do Ensino Secundário Liceal*, p. 354.

Era necessário que se adotasse um sistema semelhante evitando-se assim que as línguas vivas continuassem a ser ensinadas por indivíduos que, embora pudessem satisfazer, pelos seus conhecimentos, em relação ao ensino da língua portuguesa, não tinham o conhecimento prático suficiente para ensinar as línguas vivas de forma ativa como se preconizava.

Com a situação vigente em 1880, não se conseguia um ensino de francês e de inglês tão profícuo como nos colégios de instrução secundária. Enquanto o sistema das secções fosse mantido permitindo que o francês e o inglês formassem uma secção, o ensino de línguas estrangeiras modernas em condições vantajosas dificilmente poderia ser assegurado. Além disso, não era fácil encontrar indivíduos com conhecimento prático de ambas essas línguas. Por esse motivo seria conveniente que os professores de línguas fossem somente obrigados a dar provas do concurso numa só língua, eliminando-se dessa forma a respectiva secção, isto para o fim de que pudessem ser admitidos a esses concursos indivíduos das respectivas nacionalidades, que melhor poderiam ensinar a falar os seus idiomas naturais.

Ora desde que se mantivesse este agrupamento de cadeiras em concurso, acontecia que, quando vagasse a cadeira de francês, num liceu, para concorrer a ela era preciso estar habilitado em francês e inglês e, nessas circunstâncias, seria muito difícil encontrar concorrentes com as necessárias habilitações e conhecimento prático das duas línguas em simultâneo. Na opinião de Lopes Vieira, a escolha de nativos que assegurassem o ensino de inglês e francês nos liceus seria a garantia de um ensino linguístico mais vantajoso do que aquele que vigorava em Portugal. Uma outra opinião defendia o deputado regenerador Ilydio do Valle. Segundo este, não era indispensável que o ensino de línguas vivas fosse assegurado por nativos dos países em que essas línguas eram originárias. Ainda que concordasse que, em igualdade de circunstâncias, seria sempre preferível um estrangeiro para o ensino das línguas estrangeiras a um nacional, a pronúncia ainda que importante não era uma condição capital no ensino linguístico dos liceus⁷⁹.

⁷⁹ Cf. Áurea Adão, *As Políticas Educativas nos debates parlamentares, o caso do Ensino Secundário Liceal*, intervenção do deputado Ilydio do Valle, p. 364.

Por outro lado, o método que vinha a ser seguido na avaliação dos candidatos a professor nos concursos públicos era duvidoso e nem sempre o mais justo. Segundo o deputado Ilydio do Valle, na família docente de cada liceu, onde não chegava a haver um professor para cada disciplina, a escolha de um júri devidamente habilitado para apreciar uma cadeira que estivesse sem professor ou para a qual se pretendia um substituto deveria ser feita de modo diferente daquele que era até então praticado:

Como poderia um professor de francês, por mais hábil que fosse o conhecimento da sua língua, só pelos conhecimentos mais ou menos genéricos que devia ter do inglês ou do alemão, apreciar as provas teóricas e práticas sobre cada uma destas línguas dadas pelo candidato ao professorado nos concursos públicos?⁸⁰

1.1.2. O DESDOBRAMENTO DAS AULAS DE INGLÊS E FRANCÊS

Todos eram unânimes em reconhecer a necessidade de desdobrar, nos liceus, as aulas de francês e inglês, cada uma em dois cursos professados em anos diferentes. Segundo o regulamento do ano de 1888, no estudo destas línguas, a segunda aula diária, pouca ou nenhuma utilidade prática poderia conferir, uma vez que os alunos do ensino liceal oficial não tinham tempo nem comodidade suficiente para estudar as suas lições no curto intervalo de uma aula para a seguinte. Se o estudo das línguas se realizasse em dois anos, com uma aula diária, em vez de, num único ano, com duas aulas diárias, sobretudo para alunos tão jovens, as vantagens que daí poderiam advir para os estudantes seriam enormes, sem esquecer todavia a facilidade de memorização.

Por outro lado, o tempo destinado para a realização dos exames de francês e inglês deveria ser reduzido, aumentando, por conseguinte, o número de alunos examinados diariamente em cada uma dessas línguas. Era esta a opinião unânime dos vogais dos júris dos exames de francês e inglês que não encontravam qualquer inconveniente em serem julgados diariamente, nestas disciplinas, cinco ou seis

⁸⁰ Cf. ADÃO, Áurea, *As Políticas Educativas nos debates parlamentares, o caso do Ensino Secundário Liceal*, intervenção do deputado Ilydio do Valle, pp. 611-612.

alunos externos, contribuindo desse modo para uma maior economia de tempo, além de uma redução significativa das despesas, nomeadamente com os exames⁸¹.

O estudo e conhecimento das línguas francesa e inglesa não se resumia a uma mera necessidade da educação literária da época; era a habilitação indispensável para aqueles que pretendiam prosseguir os estudos superiores mas, também, a todos os que procuravam obter um posto de trabalho nas diferentes repartições do Estado.

No Liceu Nacional de Lisboa, em cada uma das secções (central e oriental) eram necessárias duas cadeiras, uma de língua francesa e outra de língua inglesa, assim como dois substitutos para cada uma delas⁸². Apesar de neste liceu, as disciplinas do Curso Geral serem ministradas em cada uma das três secções, a lei estabelecia somente uma aula de francês e outra de inglês, regidas por um único professor na secção central (Decreto de 20 de Setembro de 1844, artigo 51 §1º). Cada uma destas aulas era frequentada por um grande número de alunos, o que de certo modo condicionava o seu normal aproveitamento.

Na opinião de Gonçalo Almeida Garret, inspetor de Instrução Secundária da 3ª Circunscrição Académica, o ensino das línguas inglesa e francesa deveria ser separado entre si, de modo a que os alunos pudessem tirar as maiores vantagens do seu estudo. O simples facto de facilitar-se o conhecimento separado de cada língua garantia que fossem ensinadas com maior rigor e perfeição, assegurando-se assim uma maior proficiência daqueles idiomas. Já em Dezembro de 1856, o Comissário de Estudos do Distrito Administrativo de Lisboa havia proposto a criação de duas substituições no Liceu Nacional de Lisboa⁸³. No projecto de lei que submeteu à aprovação do Governo, propunha que o ensino da língua francesa ficasse separado da inglesa, na secção central do Liceu de Lisboa, onde por lei se encontrava a cargo do mesmo professor, existindo assim duas cadeiras, uma de língua francesa e outra de língua inglesa. Na secção oriental do mesmo liceu eram, também, criadas duas cadeiras, uma de língua francesa, e outra de língua inglesa. O professor de língua inglesa, do extinto Colégio Real dos Nobres, adido ao liceu, passaria a ser professor

⁸¹ *Relatório do Inspector de Instrução Secundária*, Gonçalo Xavier de Almeida Garret, da 3ª Circunscrição Académica no Porto, relativo à sua gerência de 10 de Janeiro de 1889 a Março de 1890.

⁸² *Jornal da Associação dos Professores*, 1 de Janeiro de 1858, p. 7

⁸³ *Jornal da Associação dos Professores*, 15 de Janeiro de 1858, p. 15.

proprietário da cadeira de língua francesa da secção oriental. O Comissário de Estudos propôs a criação de uma substituição para as duas aulas de língua inglesa e outra para as duas aulas de língua francesa das secções central e oriental do Liceu de Lisboa.

Por outro lado propunha que o estudo das línguas francesa, inglesa e alemã fosse completado em curso bienal⁸⁴. Na sua opinião, um ano letivo era um período de tempo demasiado curto para se aprender cada uma das línguas mencionadas, de modo que o aluno que as estudasse ficasse suficientemente instruído no domínio gramatical e apto para falar e escrever com perfeição ou até mesmo, com alguma facilidade e sem cometer erros graves. Se o tempo e a atenção despendidos no estudo das línguas vivas fossem bem aproveitados, o aluno muito provavelmente alcançaria um conhecimento sólido do idioma estrangeiro não obstante o problema por vezes residisse na sua falta de empenho.

1.2. O PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE 1900 E 1929

Em 30 de Agosto de 1905, Eduardo José Coelho publica uma nova reforma do ensino liceal (Quadro 17, p. 135), tentando responder a algumas críticas que ainda subsistiam sobre a reforma de 1894-95. A duração do curso em sete anos foi mantida tendo-se, porém, voltado a estabelecer a divisão do Curso Complementar em Letras e Ciências, para que a formação dos alunos fosse apropriada aos seus estudos superiores. Em relação ao ensino das línguas vivas, a língua alemã é substituída pelo estudo da língua inglesa, ocupando agora esta um lugar de destaque a par da língua francesa, ambas com um total de catorze horas no Curso Geral. Procedeu-se, também, a uma redução do tempo de serviço dos professores assim como do número de “tempos lectivos” a exigir dos alunos. O número de exames no final de cada ciclo foi reduzido, mantendo-se, todavia, o “regime de classes”.

Com a queda da monarquia, em Outubro de 1910, Portugal entra num período conturbado de frequentes mudanças políticas. Em 1911 são assim reformulados os ensinos primário e universitário enquanto só mais tarde, em 1918,

⁸⁴ *Jornal da Associação dos Professores*, 1 de Fevereiro de 1858, pp. 22-23.

Alfredo de Magalhães (Secretário de Estado da Instrução Pública) empreende uma reformulação do ensino liceal. A reforma republicana de 1918 (Quadro 18, p. 136), imbuída de um espírito moderno pretendia concentrar-se em aspetos até então relegados a um plano secundário, destacando-se contudo o impulso atribuído às línguas vivas. O plano de estudos baseava-se no modelo da reforma de 1905 – Curso Geral com uma duração de cinco anos e um Curso Complementar de dois, repartido por Letras e Ciências. À semelhança de 1917, o número de disciplinas aumentou no Curso Complementar e, na secção de Letras e Ciências, revelou-se a novidade da introdução de classes práticas de línguas (francês, inglês e português). A disciplina de inglês, no curso geral, passou a ter uma carga horária semanal de doze horas, mantendo-se uniforme desde o segundo até ao quinto ano, ainda que em relação à carga horária ela fosse inferior à da reforma educativa de 1905.

Esta reforma foi efémera, vigorando apenas por um ano letivo. Contudo, a sua influência foi de tal modo decisiva que quase podemos afirmar que esta acabou por ser a única verdadeira reforma do ensino liceal da I República.

Em 1919 tem ainda lugar uma nova reforma do ensino liceal, da autoria de Leonardo Coimbra. Porém, as alterações introduzidas por esta reforma (Quadro 19, p. 137) no ensino liceal foram mínimas. No Curso Geral, a carga letiva da língua inglesa foi reduzida uma hora no 2º ano, ganhando, em contrapartida, uma hora no 6º ano do Curso Complementar de Letras e Ciências. No 7º ano do Curso Complementar de Letras, a carga letiva de três horas mantém-se igual enquanto na secção de Ciências foi-lhe retirada uma hora, figurando agora apenas com duas horas semanais. As classes práticas de línguas perderam seis horas no Curso Complementar de Letras mas ganharam agora quatro horas no Curso Complementar de Ciências.

Contudo, esta reforma não duraria mais de um ano letivo devido, principalmente, à grande instabilidade política que caracterizou Portugal neste período. Neste contexto surge então a última reforma verdadeiramente efetiva da República, encetada por António Ginestal Machado que, mantendo a mesma distribuição dos ciclos, apenas altera a distribuição horária pelas várias disciplinas (Quadro 20, p. 138). A língua inglesa volta a ganhar a hora que havia perdido no

segundo ano do Curso Geral mantendo, no Curso Complementar, a mesma carga letiva mas agora sob a designação de *Língua e Literatura Inglesa*.

Esta reforma irá vigorar até ao termo da 1ª República – 1926 – não introduzindo, igualmente, alterações significativas. Permanecerão em vigor os programas da reforma anterior. O golpe militar de 28 de Maio de 1926 veio colocar termo a uma relativa estabilidade de cinco anos no ensino secundário. O novo governo liderado por Gomes da Costa teve, como ministro responsável pela pasta da educação, Artur Ricardo Jorge que, rapidamente publicou um novo estatuto da Instrução Secundária (Decreto nº 12425, do *Diário do Governo* nº 220, de 2 de Outubro de 1926), conforme com o regime criado, a que se seguiu a publicação de novos programas. Os objetivos delineados no novo diploma sobre o ensino secundário são claros: primeiro simplificar o plano de estudos, reduzindo o número de disciplinas e, em segundo lugar, reduzir a carga horária semanal atribuída a cada uma delas.

Uma das medidas mais visíveis foi a redução do Curso Complementar para apenas um ano, encurtando assim o total de anos do Curso Liceal de sete para seis anos. As razões para esta redução foram, na sua maioria, de ordem financeira a que se associaram outras, nomeadamente as pressões exercidas pelos pais. A escolaridade liceal passou de sete para seis anos, o Curso Geral de cinco anos é mantido, agora com a designação de curso dos liceus (mas é o primeiro ciclo que passa a ter três anos e o segundo dois anos). Os Cursos Complementares de Letras e Ciências, agora com a designação de Cursos Preparatórios para a Instrução Superior ficaram reduzidos a um ano. A diminuição da escolaridade liceal encontra justificação nas palavras do preâmbulo do decreto:

Há, pois, que comprimir, e fortemente, custe o que custar – compressão nas horas seguidas e nos programas exuberantes, compressão na própria duração do ciclo liceal. Há que humanizar, diga-se assim, o ensino, reduzi-lo às condições humanas da psicologia e da vida individual e social. Atalhe-se a indigestão actual; ensine-se menos para se saber mais. Ouça-se a filosofia popular que quem muito abrange pouco aperta (Decreto nº 12425 do *Diário do Governo* nº 220, de 2 de Outubro de 1926).

Entretanto, o plano liceal traçado por Ricardo Jorge não se ajustava à nova ordem política do país. O novo ministro que se segue na pasta da educação é,

novamente, Alfredo de Magalhães⁸⁵. A sua intervenção não foi muito profunda tratando-se apenas de uma pequena alteração, cuja principal medida foi repor mais um ano no Ensino Secundário. Em 22 de Janeiro de 1927, com Alfredo de Magalhães na pasta da Instrução Pública, é publicado um decreto (Decreto nº 13056, do *Diário do Governo* nº 18), no qual são feitas algumas alterações ao Estatuto do Ensino Secundário da reforma anterior, respondendo às numerosas críticas dirigidas à estrutura do ensino liceal.

Defendia, no entanto, que só um estudo minucioso poderia conduzir a uma reforma segura. Condição pelo tempo optou por corrigir pontualmente os aspetos mais prementes destacando-se, de entre as alterações realizadas, o alargamento do número de anos dos Cursos Complementares, que passaram novamente a ter dois anos e, conseqüentemente, o ensino liceal retomava a duração de sete anos. A língua inglesa foi reduzida a duas horas semanais, na 5ª classe e suprimida do Curso Complementar de Ciências. A propósito da sua extinção, o professor Bernardino Gracias, no artigo "A importância e o valor educativo da língua inglesa", publicado na revista *Labor*, em 1929, escreve:

O decreto 13:056, da autoria de um ministro, que andou a pregar pela palavra e pela Imprensa as excelências da civilização britânica, a preconizar a necessidade de nos interessarmos por ela e a expor a sua intenção de promover a vulgarização da língua inglesa, mutilou sensivelmente o ensino dessa língua nos liceus, eliminando-a pura e simplesmente do curso complementar de ciências e reduzindo na 5ª classe a duas horas a sua duração semanal (p. 376).

E continua:

São os próprios professores de ciências que lamentam e estranham aquêl factos, reconhecendo imprescindível a língua inglesa no curso complementar de ciências e, quanto ao segundo, toda a pessoa medianamente culta há de convir de quão pouco apreciável será o rendimento de estudo de uma língua viva, ensinada apenas duas vezes por semana (p. 377).

Sobre as razões que levaram à redução da carga letiva de uma disciplina de enorme valor e importância como o inglês, este professor considera apenas um motivo:

⁸⁵ Já anteriormente, Alfredo de Magalhães tinha sido autor de uma reforma na 1ª República, em 1918.

Simplemente para justificar a redução de um lugar de professor do 3º grupo em quási todos os liceus e em contra-partida aumentar um em outro grupo e isto para satisfazer os interesses de determinados indivíduos. Inútil seria salientar a gravidade dêste caso, que infelizmente não é virgem na nossa legislação, inçada de normas personalistas, em que os benefícios individuais se sobrepõem aos da colectividade (idem).

1.3. O PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE 1930 E 1974

A tomada de posse de Gustavo Cordeiro Ramos como ministro da Instrução Pública, em 1930, coincide com um momento de alguma instabilidade política quanto ao futuro da educação em Portugal. A sua ação sobre o sistema de ensino foi-se afunilando no sentido de um radicalismo cada vez maior; empreendeu medidas no sentido de restringir o acesso à escola assim como limitar as habilitações dos seus profissionais: a escolaridade obrigatória foi reduzida de quatro para três anos, criou os postos de ensino e extinguiu as escolas normais (primárias e superiores). O Estado assumia agora uma maior responsabilidade na formação dos seus cidadãos, assistindo-se a um verdadeiro controlo estatal numa tentativa de centralizar o aparelho educativo através da publicação de inúmeras diretrizes.

A partir de Janeiro de 1930, já como titular da pasta da educação pela segunda vez, e com Salazar no controlo financeiro do país, Cordeiro Ramos iniciou uma enorme atividade legislativa sobre o ensino liceal, que gerou insatisfação e confusão, culminando na publicação do Estatuto do Ensino Liceal, documento chave da sua reforma. A estrutura do ensino liceal não apresenta grandes novidades em relação a algumas reformas levadas a cabo anteriormente. Mantêm-se as sete classes, divididas em Curso Geral de cinco (1º ciclo com as duas primeiras classes e o 2º ciclo pelas restantes três) e Complementar de dois, bifurcado em Letras e Ciências. A novidade encontrava-se ao nível da organização das disciplinas e na sua distribuição por anos e tempos letivos.

Partindo de uma lógica de economia de tempos letivos, podemos verificar que a língua inglesa perdeu o relevo considerável que até aqui tinha alcançado. Assiste-se a uma redução da sua carga horária em todo o ensino liceal. O inglês não figura no 1º ciclo, sendo lecionado somente a partir do 2º ciclo do Curso Geral (4º e 5º anos) com quatro horas semanais por cada ano. Na secção de Letras do Curso Complementar são-lhe reservadas duas horas semanais para o 6º ano e duas para

o 7º ano. No conjunto das línguas encontra-se a par com o latim, exatamente com a mesma carga horária. O francês e o alemão são, sem dúvida, as duas línguas estrangeiras com maior destaque do currículo português, com um total de catorze horas cada.

A sua reforma (Quadro 21, p. 139) não passou de uma primeira etapa da construção da escola do Estado Novo. As características de uma educação sob um regime autoritário encontravam-se já perfeitamente esboçadas: a centralização e controlo dos agentes educativos, os materiais e até mesmo os próprios liceus. Os cadernos diários e os livros de ponto, dois instrumentos pedagógicos de controlo de alunos e professores tornaram-se obrigatórios.

António Carneiro Pacheco, em 18 de Janeiro de 1936, é nomeado Ministro da Instrução Pública e cerca de 3 meses depois, em 11 de Abril de 1936 publica a “remodelação do Ministério da Instrução Pública” que passa então a designar-se Ministério da Educação Nacional, evidenciando a intenção política da ditadura de transformar a escola num veículo de transmissão da doutrina do Estado Novo (Lei nº 1941, de 11 de Abril de 1936).

A reforma do ensino liceal aconteceu em 14 de Outubro de 1936 (Decreto nº 27084, do *Diário do Governo* nº 241 de 1936). Com esta reforma (Quadro 22, p. 140) acaba-se com a distinção entre Curso Geral e Curso Complementar e, simultaneamente, com a bifurcação em Letras e Ciências, pois, tal como é dito no preâmbulo do Decreto:

Demonstrado, pelos números, que os liceus fornecem a muitos dos seus alunos a preparação cultural com que entram directamente na vida, a estrutura do respectivo ensino adquire uma indiscutível autonomia. E esta há-de culminar-se em uma acção formativa completa, desde o estímulo da faculdade de observação e uma riqueza de erudição que não asfixie o pensamento até à emancipadora sistematização mental, necessária para a vida. É-se deste modo conduzido a abandonar, por pedagogicamente irreal, a distinção entre curso geral e curso complementar, e a abandonar também, por prejudicial a uma grande parte da população escolar, sem que se tenha revelado útil para a restante, a bifurcação do ensino em letras e ciências, que antes se impõe substituir, no final do curso, pela síntese filosófica dos conhecimentos adquiridos (Decreto nº 27084, do *Diário do Governo* nº 241 de 14 de Outubro de 1936).

Carneiro Pacheco retirou, de forma intencional, uma das finalidades tradicionais do ensino liceal, que o vocacionava como propedêutico para o Ensino Superior. Logo no capítulo I, artigo 1º do ensino liceal, declarava:

O ensino liceal integra-se na missão educativa da família e do Estado para o desenvolvimento harmónico da personalidade moral, intelectual e física dos portugueses nos termos da Constituição, e tem por finalidade específica dotá-los de uma cultura geral útil para a vida (Decreto nº 27084 do *Diário do Governo* nº 241, de 14 de Outubro de 1936).

O afunilamento dos objetivos do ensino liceal convergiu para uma simplificação do esquema do currículo escolar, o que levou à rejeição da bifurcação do curso em Letras e Ciências. O curso secundário passa a estar organizado em três ciclos, os dois primeiros com uma duração de três anos e o terceiro de apenas um ano (7º ano), sem qualquer bifurcação mas dividido em dois semestres.

Relativamente à questão sempre controversa do *ensino de classe* ou *por disciplinas*, Carneiro Pacheco decidiu extinguir o *ensino de classe* por achá-lo demasiado permissivo e facilitador adotando o ensino por disciplinas. Através deste regime, Carneiro Pacheco conseguiu reduzir a população do ensino oficial, enquadrando-se assim nos objectivos traçados pelo Governo, através da aprovação em exames (singulares e de ciclo) de alunos que se poderiam preparar fora do espaço liceal⁸⁶.

Relativamente às disciplinas previstas no plano curricular, a disciplina de língua inglesa não figurava no 1º ciclo, sendo o seu ensino garantido unicamente a partir do 2º ciclo, com três horas em cada um dos anos, perfazendo um total de nove horas, a mesma carga horária que a História e a Matemática, o que a colocava num lugar de destaque. Feitas as contas do total do curso liceal, a língua inglesa soma nove horas, menos três do que alcançara com Cordeiro Ramos, conseguidas essencialmente no 3º ciclo, entrando numa fase de pouco reconhecimento; disputava agora com o alemão, pois tornava-se opcional, deixando ao aluno a decisão de escolha entre aquela que mais lhe conviesse para prosseguimento dos seus estudos.

⁸⁶ Decreto-lei nº 27084, de 14/10/1936, *Diário do Governo*, Iª Série, nº 241, p. 381.

Perante toda a conjuntura da época assistiu-se a uma desvalorização do idioma inglês, o que se conclui não só pela diminuição considerável da carga horária, sobretudo se tivermos em linha de conta o princípio de diminuição dos tempos letivos que presidiu a esta reformulação curricular, mas também pelo facto desta língua estrangeira não figurar em todos os anos do curso liceal.

Apesar de ter cumprido a sua missão com eficácia e de ter fundado um edifício educativo ajustado ao novo regime político, Carneiro Pacheco acabou por ser afastado do cargo, quatro anos após a sua nomeação. Após uma curta tutela de Manuel Rodrigues, a escolha recaiu sobre Mário de Figueiredo. A sua passagem foi muita curta, tendo apenas procedido a um simples arranjo do currículo escolar deixado por Carneiro Pacheco. O novo currículo determinava o regresso à designação de Curso Geral, dividido em dois ciclos de três anos cada, num total de seis e o Curso Complementar de um ano apenas, a que correspondia o 7º ano, restaurando-se a bifurcação em Letras e Ciências (Quadro 23, p. 141). No que diz respeito à situação curricular do inglês muito pouco se alterou. Permanecia no Curso Geral com a mesma carga horária e não figurava no Curso Complementar, nem mesmo na secção de letras, onde as disciplinas de português, latim e filosofia ocupavam os lugares de destaque.

Caeiro da Mata sucede a Mário de Figueiredo que continuou o seu ministério segundo as linhas já anteriormente estabelecidas por Carneiro Pacheco, salvo algumas alterações sem grande impacto.

Entretanto, com o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, renova-se a esperança numa viragem da política nacional. Contudo, essa viragem nunca chega a concretizar-se, verificando-se, pelo contrário, um aumento da repressão. No que respeita ao ensino propriamente dito, Caeiro da Mata termina a sua carreira de ministro assinando a demissão de Bento de Jesus Caraça e Mário de Azevedo Gomes.

Seguiu-se Fernando Andrade Pires de Lima, que ocupou o cargo de Ministro da Educação entre 1947 e 1955. Foi da sua responsabilidade a depuração dos cargos públicos ligados ao ensino, utilizando para esse efeito o artigo 1º do Decreto-Lei 25311, de 13 de Maio de 1935 que impunha a aposentação a quem não desse garantias de cooperação nos fins superiores do Estado.

O final da 2ª Guerra Mundial criou uma nova ordem para a Europa e consequentemente para Portugal. Após a extinção dos regimes totalitários, o Estado Novo soube beneficiar da situação pós-guerra, ao aproveitar o quadro geopolítico para afirmar a sua manutenção, beneficiando da necessidade de apoio das democracias ocidentais e da tensão entre blocos que então surgiu. Apesar da conjuntura política favorecer a permanência do regime, Oliveira Salazar percebeu que era necessário empreender reformas de modo a conferir ao regime um aspeto de alguma democraticidade. Ainda que tudo pudesse ser aparente, era necessário também alterar a estrutura e funcionamento do sistema educativo criado pela reforma de Carneiro Pacheco, na verdade muito pouco adaptada a esta nova realidade que entretanto emergia.

A reforma levada a cabo por Pires de Lima, em 17 de Setembro de 1947⁸⁷ (Quadro 24, pp. 142-143), retomou o plano de estudos que Carneiro Pacheco havia alterado, isto é, o Curso Geral dos Liceus voltou a ter a duração de cinco anos, em regime de classe e o Curso Complementar foi organizado em regime de disciplinas com a duração de dois anos e bifurcado em Letras e Ciências (Carvalho, 1986). Pires de Lima procurou desta forma reduzir os programas, conservando-se no Curso Geral apenas o “útil e necessário, com o saber como exercício mental e como elemento de formação implicando tal “rever o velho conceito das humanidades, em face das realidades do homem social moderno” e prepara-se, assim, a supressão do ensino do latim no Curso Geral dos Liceus. O seu ensino seria mantido e aprofundado no 3º ciclo, mas apenas para os alunos que se destinavam às Faculdades de Direito e de Letras e acrescentava-lhes ainda a língua grega que, desde a reforma de 1894/95, tinha passado a ser lecionada no Ensino Superior sem o desenvolvimento próprio inerente a esse nível de instrução.

Relativamente às línguas vivas que deviam ser ensinadas nos liceus, considerava-se que não era possível, no Curso Geral, a aprendizagem de três línguas para além da língua materna. Justifica-se a abolição da língua alemã com a necessidade de manter a língua francesa como veículo cultural e defendia-se a implementação da língua inglesa com a sua crescente importância a nível internacional.

⁸⁷ Decreto nº 36507, do Diário do Governo nº 216, de 17 de Setembro de 1947.

No caso particular de Portugal são ainda mais relevantes as razões para atribuir a esta língua um lugar de destaque: as nossas relações seculares com a Inglaterra, nossa aliada, com quase todos os países da Comunidade Britânica e, também, com os Estados Unidos da América do Norte, onde viviam numerosas colónias portuguesas – constituíam motivos suficientes para se atribuir uma importância inegável ao ensino do inglês. O texto programático nº 37112 reforça a necessidade do ensino da língua inglesa referindo-o como “a língua-mãe de mais de 200 milhões de seres e a mais importante das aproximadamente 1500 línguas vivas do globo” (*Diário do Governo*, I série, nº 247, de 22 de Outubro de 1948, p. 1104).

Os conteúdos programáticos relativos a esta reforma foram publicados em 22 de Outubro de 1948 (Decreto nº 37:112, do *Diário do Governo* nº 247). Sublinhamos a decisão de intensificar o estudo/ensino das línguas inglesa e francesa, sendo considerado inadmissível qualquer redução dos seus programas, por se tratar de matérias que não devem ser esquecidas e que são de utilidade imediata.

É ainda Pires de Lima que, em 1954, aprova os novos programas das disciplinas do ensino liceal (Decreto nº 39807, do *Diário do Governo* nº 198, de 7 de Setembro 1954) com vista à sua simplificação, em particular do Curso Geral, e a uma maior adequação ao nível de desenvolvimento dos alunos, tal como testemunha o preâmbulo do decreto:

A prática do exercício docente durante os anos decorridos após a publicação do Decreto nº 37112 de 22 de Outubro de 1948, fez reconhecer a necessidade de introduzir algumas modificações nos programas do ensino liceal, aprovados pelo referido decreto. Procura-se agora, sobretudo, simplificar os do curso geral, de forma a acomodá-los à capacidade receptiva dos alunos (Decreto nº 39:807 do *Diário do Governo* nº 198 de 7 de Setembro 1954).

O Decreto nº 37112 procurou remodelar e adaptar os programas de ensino ao novo plano de estudos de forma a se adequarem às reais capacidades dos alunos nos diferentes níveis etários. No 1º Ciclo havia sido iniciado o estudo do francês, com uma carga letiva de cinco aulas semanais, continuando no 2º ciclo com apenas duas, em simultâneo com a segunda língua estrangeira, o inglês. Neste novo desenho curricular, a disciplina de Inglês continua a ser ensinada no 2º ciclo,

mas agora com uma carga letiva de cinco horas semanais em cada um dos três anos e com uma duração de 55 minutos cada. No 3º ciclo, o inglês seria lecionado com uma carga horária que não ultrapassaria as três horas e destinava-se aos alunos que pretendiam estudar Filologia Germânica ou frequentar o Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras e a Escola Superior Colonial (ponto 17, artigo 4º e no artigo 12º, do Decreto-Lei nº 36507). Comparada com a disciplina de francês, não consegue ainda superá-la no Curso Geral, mas a diferença de uma hora no total de horas, atesta a sua necessidade formativa numa sociedade pautada pelas transformações do pós-guerra.

No Curso Complementar, onde vigorava o ensino por disciplinas, a equipa ministerial de Pires de Lima, em vez de manter a bifurcação antiga em letras e ciências, optou por criar alíneas com conjuntos de disciplinas, a cuja aprovação era obrigatória para ingresso em determinados cursos do ensino superior. De acordo com essas alíneas, a língua inglesa reaparece como obrigatória, para duas áreas de estudos superiores. Apenas no Curso Geral, a língua inglesa apresenta uma carga horária semanal superior à maioria das disciplinas que integram o elenco curricular sendo, depois do francês, a segunda disciplina com maior carga letiva.

A reforma de 1947 representou um impulso incontornável na afirmação da disciplina de língua inglesa. Com uma carga horária agora reforçada no Curso Geral, reaparece novamente no Curso Complementar com uma visibilidade nunca antes alcançada. Acentuou-se a tendência para um aumento das horas semanais que já se vinha verificando desde a reforma de 1918.

Toda esta reestruturação levada a cabo por Pires de Lima será a mais duradoura do ensino liceal desde a sua criação em 1836 até à extinção do referido modelo de ensino. À exceção de uma ligeira retificação aos programas (Decreto-lei nº 37112, de 22 de Outubro de 1948, *Diário do Governo*, I Série, nº 246, pp. 445-452), levada a cabo ainda sob a sua tutela, em 1954 (Decreto-lei nº 39807, de 07 de Setembro de 1954, *Diário do Governo*, I série, nº 198, pp. 250-257), o restante desenho curricular manter-se-ia sensivelmente inalterado nas duas décadas seguintes. Simultaneamente, o aumento da industrialização, que se intensificou a partir dos primeiros anos da década de 60 (1960-1963), obrigou à escolarização da população que conduziu à construção de uma verdadeira escola de massas. Esta

situação, que também foi ocorrendo noutros países, provocou algumas alterações e suscitou alguns estudos cujo intuito era promover uma mudança no ensino liceal, que não chega a efetivar-se totalmente.

Em 1955, Francisco Leite Pinto sucede a Pires de Lima na pasta da Educação. A sua principal medida foi a colaboração de Portugal com a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), para a elaboração de um trabalho comum com Espanha, Itália, Grécia, Jugoslávia e Turquia, denominado “Projecto Regional do Mediterrâneo”, o que é indicativo que o Ministério da Educação Nacional encontrava-se empenhado na modernização do país. Foi ainda durante este ministério que se tentou resolver a questão da existência de dois primeiros ciclos do Ensino Liceal e Técnico. Estas tentativas de abertura conduzidas por Leite Pinto não lhe granjearam simpatias por parte do chefe do governo, acabando por conduzir ao seu afastamento. Manuel Lopes de Almeida substituiu o anterior ministro numa curta permanência de ano e meio.

Em 1962, Inocêncio Galvão Teles é incumbido da reestruturação do ensino de forma a fomentar-lhe alguma abertura sem contudo exceder os limites que o regime controlado por Oliveira Salazar obrigatoriamente impunha. Em 1964 é tornado público o relatório do “Projecto Regional do Mediterrâneo” iniciado durante o ministério de Leite Pinto.

Para Galvão Teles e a sua equipa, o alargamento era incontornável. Porém, o modo como se deveria proceder a esse alargamento suscitou controvérsias várias e a solução encontrada também não foi a melhor, pois, acabou por gerar ainda mais diversidade de vias de ensino. Escolheu-se criar um ciclo complementar do ensino primário (com a duração de dois anos). Decorrente deste ficava ainda por resolver o problema da diversidade de vias de ensino. Deste modo, a solução encontrada foi a extinção do 1º ciclo do Curso Geral dos liceus e das escolas técnicas e a sua substituição pelo *Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*, retardando, deste modo, a escolha do aluno que era ainda muito precoce para optar entre o Ensino Técnico e o Liceal, pois, aos dez anos de idade as aptidões ainda não se revelaram com a segurança necessária.

A criação do *Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* foi a maior alteração feita por Galvão Teles ao curso dos liceus⁸⁸. A partir desse momento, o curso dos liceus passa a integrar um curso geral de três anos (o anterior 2º ciclo) e um curso complementar de dois anos (o antigo 3º ciclo). O desenho curricular mantém a mesma estrutura herdada da reforma de 1947. Porém, o facto de não terem existido alterações estruturais do curso dos liceus não significa que não se encontrasse em marcha uma série de estudos que culminariam numa eventual reforma que a sua saída apenas veio atrasar. É o início das conhecidas experiências pedagógicas, reveladoras de duas grandes mudanças no sistema educativo português: por um lado, a partir de então esperava-se que todas as reformas do sistema educativo fossem alvo de experiências antes da sua aplicação à generalidade do país; por outro, encontrava-se em marcha uma grande alteração ao currículo do ensino médio, embora as alterações necessárias tivessem ficado para outra altura.

Paralelamente é criado o *Ciclo Preparatório TV* (ensino à distância) que integrava o 5º e o 6º ano de escolaridade e destinava-se sobretudo aos alunos oriundos dos meios rurais (isolados) e suburbanos (escolas superlotadas). Os alunos eram acompanhados nos Postos de Telescola por monitores. A intenção era permitir que os alunos terminassem a escolaridade obrigatória, na altura constituída pelos 4 anos da escola primária e os dois anos do ciclo preparatório. Todavia, os alunos que frequentavam a Telescola só aprendiam francês encontrando-se o inglês reservado para o 7º ano de escolaridade.

A Galvão Teles sucedeu José Hermano Saraiva, cujo ministério acelerou os preparativos das experiências pedagógicas mas sem as colocar em prática. Em 1970, sob o governo de Marcelo Caetano, Veiga Simão assume a pasta do Ministério da Educação, sendo assim o último reformador educativo do Estado Novo. Nele os agentes educativos e a sociedade em geral depositavam todas as esperanças para que se operassem as mudanças necessárias no sistema de ensino. No seu discurso de tomada de posse referiu-se à importância de *educar todos os*

⁸⁸ Criado pelo decreto-lei nº 47480 de 2/01/1967, *Diário do Governo*, 1ª Série, nº 1, a que se seguiu a publicação do *Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*, através do decreto-lei nº 48572 de 09 de Setembro de 1968, *Diário do Governo*, 1ª série, nº 213 e os respetivos programas pela portaria nº 23601 de 09 de Setembro de 1968, *Diário do Governo*, 1ª série, nº 213.

portugueses, que seria alcançado com o *aumento da escolaridade obrigatória até ao termo do ciclo geral dos liceus* para o qual muito contribuiria a revisão dos ensinos liceal e técnico. Solicitava o apoio de professores e estudantes na procura de soluções.

Na verdade, Veiga Simão herdava um longo caminho já desbravado e beneficiava de um clima político de maior abertura. Nesse sentido, algumas experiências pedagógicas são levadas a cabo cujo objetivo era o alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos, mais dois do que anteriormente e que revelam a sua vontade e a necessidade em reformar, urgentemente, o sistema educativo português. A reforma, que obedecia a um plano estratégico, tinha como principal alteração, no ensino secundário, a supressão de dois anos ao Curso Geral dos liceus, reduzido desta forma a apenas dois e o prolongamento do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, com a duração de quatro anos, estabelecido como limite da escolaridade obrigatória de oito anos.

As únicas experiências curriculares postas em prática da última reforma educativa do Estado Novo foram os 3º e 4º anos experimentais iniciadas no ano letivo 1972-73 para o 3º ano e continuadas em 1973-74 para o 4º ano, em 21 escolas preparatórias.

Os acontecimentos ocorridos em 25 de Abril de 1974 conduziram à exoneração da equipa liderada por Veiga Simão que não pôde concluir os projetos que ambicionara para o ensino básico e secundário. Além das experiências levadas a cabo e dos diplomas emanados, o ensino liceal, em 1974, poucas diferenças apresentava em relação àquilo que Pires de Lima havia estabelecido. Do ponto de vista curricular, a mais assinalável foi a criação do Ciclo Preparatório por Inocêncio Galvão Teles. Deste modo, e excluindo o referido Ciclo Preparatório, ao nível do curso dos liceus, a língua inglesa mantinha a mesma posição hegemónica que havia alcançado sob o ministério de Pires de Lima.

Quadro 8 - Reforma de Fontes Pereira de Melo (1860)

| Disciplinas | Anos escolares | | | | |
|---|----------------|------------|------------|------------|------------|
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º |
| Gramática Portuguesa, Leitura e Análise Gramatical de Autores Portugueses | 6h | | | | |
| Gramática Latina | 4h | | | | |
| Geografia e História Elementar | 2h | | | | |
| Gramática Francesa, Leitura e Primeiros Exercícios de Tradução | 4h | | | | |
| Desenho Linear | 4h | 4h | 2h | | |
| Leitura de Prosadores e Poetas Portugueses, Análise Gramatical | | 4h | 2h | | |
| Tradução de Latim, Análise e Exercícios Gramaticais | | 6h | | | |
| Aritmética, As Quatro Operações com Números Inteiros e Fraccionários | | 2h | | | |
| Leitura, Tradução e Composição Francesa | | 4h | | | |
| Recitação de Prosadores e Poetas Portugueses. Análise de Estilo | | | 2h | | |
| Tradução e Composição Latina, Antiguidades Romanas (o necessário para a inteligência dos autores) | | | 4h | | |
| Aritmética, Noções de Geometria Plana e suas Aplicações Usuais | | | 6h | | |
| Gramática Inglesa, Primeiros Exercícios de Leitura e Tradução | | | 4h | | |
| Matemática Elementar | | | | 6h | |
| Filosofia Racional e Moral, Princípios de Direito Natural | | | | 8h | |
| Leitura e Tradução Inglesa | | | | 2h | |
| Princípios Elementares de Física e Química | | | | 2h | |
| Oratória e Poética | | | | | 8h |
| História e Geografia. Especialmente a de Portugal e Colónias | | | | | 8h |
| Física e Química Elementares, Introdução à História Natural dos Três Reinos | | | | | 8h |
| Total de horas por semana | 20h | 20h | 20h | 18h | 24h |

Fonte: *Diário de Lisboa* nº 133, de 12 de Junho de 1860.

Quadro 9 - Reforma de Anselmo Braamcamp (1863)

| Disciplinas | Anos escolares | | | | |
|--|----------------|--------------|------------|------------|------------|
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º |
| Gramática Portuguesa, Leitura e Análise Gramatical de Prosadores e Poetas. Exercícios de Construção | 10h | | | | |
| Gramática Francesa, Leitura, Tradução e Análise Gramatical de Prosadores e Poetas. Composição Francesa. | 7h30 | | | | |
| Desenho Linear | 4h | 4h | 4h | | |
| Recitação de Prosadores e Poetas Portugueses. Análise Filológica. Exercícios de Redação Portuguesa | | 4h | 4h | | |
| Gramática Latina, Leitura, Tradução e Análise Gramatical. Exercícios de Construção | | 10h | | | |
| Gramática Inglesa, Leitura, Tradução e Análise Gramatical de Prosadores e Poetas. Composição Inglesa. | | 7h30 | | | |
| Aritmética (Exercícios Dependentes do Quadro das Quatro Operações Sobre Números Inteiros e Fraccionários) | | 2h | | | |
| Latinidade, Arqueologia e Mitologia. Análise Filológica, Arte Métrica e Composição Latina | | | 10h | | |
| Gramática, Leitura e Primeiros Exercícios de Tradução da Língua Grega | | | 4h | | |
| Aritmética, Geometria Plana e suas Aplicações Mais Usuais | | | 6h | | |
| Exercícios de Tradução da Língua Grega | | | | 6h | |
| Geometria no Espaço, Álgebra Elementar, Trigonometria Plana e Geografia Matemática | | | | 10h | |
| Cronologia, Geografia e História. Essencialmente a de Portugal e suas Colónias | | | | 10h | |
| Oratória, Poética, Análise Retórica | | | | | 6h |
| Literatura Clássica, Especialmente Portuguesa. Exercícios de Composição e Declamação Portuguesa | | | | | 4h |
| Filosofia Racional e Moral, Princípios de Direito Natural. Análise Lógica. | | | | | 10h |
| Princípios de Física, Química e Introdução à História Natural dos Três Reinos da Natureza | | | | | 10h |
| Total de horas por semana | 21h30 | 27h30 | 28h | 26h | 30h |

Fonte: *Diário de Lisboa* nº 204, de 12 de Setembro de 1863.

Quadro 10 - Reforma de Sá da Bandeira - Bispo de Viseu (1868)

| Disciplinas | Cursos | | | | | | | |
|--|--------------------------|-------------|-------------|-------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| | 2ª classe | | | | | 1ª classe | | |
| | Anos escolares | | | | | | | |
| | 1º | | 2º | | 3º | 4º | 5º | 6º |
| | 1º semestre | 2º semestre | 1º semestre | 2º semestre | 1º e 2º semestre | 1º e 2º semestre | 1º e 2º semestre | 1º e 2º semestre |
| | Horas de aula por semana | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| Português | 6h | 3h | 2h | 3h | 3h | 2h | 2h | 4h30 |
| Lógica | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | |
| Latim | 6h | 6h | 6h | 7h30 | 6h | 5h | 4h | 1h30 |
| Francês | ---- | 6h | 7h30 | 4h | 1h30 | 1h30 | 1h30 | 1h30 |
| Matemática | 4h | 3h | 3h | 3h | 6h | 6h | 3h | 3h |
| Geografia e História | 4h | 3h | 3h | 3h | 4h | 3h | 3h | 2h |
| Física, Química e História Natural | 2h | 2h | 2h | 2h | 5h | ----- | 4h | 4h |
| Caligrafia e Desenho Linear | 6h | 4h30 | 4h30 | 6h | 3h | ----- | ----- | ----- |
| Grego | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | 3h | 5h | 3h |
| Alemão | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | 5h | 3h | 3h |
| Inglês (facultativo no curso de 2ª classe) | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | 5h |
| Total de horas por semana | 28h | 27h30 | 28h | 28h30 | 28h30 | 25h30 | 25h30 | 27h30 |

Fonte: *Diário do Governo nº 11*, de 15 de Janeiro de 1869.

Quadro 11 - Reforma de Rodrigues Sampaio (1872)

(LICEUS DE 1ª CLASSE)

| Disciplinas | Anos escolares | | | | | |
|--|----------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º |
| Português | 6h15 | 2h30 | | | | |
| Francês | 5h | 5h | | | | |
| Inglês | | 3h45 | 2h30 | 2h30 | | |
| Cálculo Mental e Quatro Operações (1ª parte de Matemática) | 2h30 | | | | | |
| Caligrafia e Desenho (1ª parte) | 3h | 3h | | | | |
| Aritmética Prática (1ª parte da Matemática) | | 2h30 | | | | |
| Alemão | | | 3h45 | 2h30 | 2h30 | |
| Latim | | | 5h | 3h45 | 2h30 | 2h30 |
| Matemática | | | 3h45 | 3h45 | 2h30 | |
| Desenho | | | 3h | 3h | | |
| Grego | | | | 3h45 | 2h30 | 3h45 |
| Geografia, Cronologia e História | | | | | 3h45 | 5h |
| Filosofia | | | | | 3h45 | 5h |
| Princípios de Física e Química e Introdução à História Natural | | | | | 5h | |
| Português, Oratória, Poética e Literatura | | | | | | 7h30 |
| Total de horas por semana | 16h45 | 16h45 | 18h | 19h15 | 22h30 | 23h45 |

Fonte: *Diário do Governo* nº 217, de 26 de Setembro de 1872.

Quadro 11 - Reforma de Rodrigues Sampaio (1872)**(LICEUS DE 2ª CLASSE)**

| Disciplinas | Anos escolares | | | |
|--|-----------------------|------------|------------|------------|
| | 1º | 2º | 3º | 4º |
| Português | 6h15 | 2h30 | | |
| Francês | 5h | 5h | | |
| Cálculo Mental e Quatro Operações (1ª parte de Matemática) | 2h30 | | | |
| Caligrafia e Desenho (1ª parte) | 3h | 3h | | |
| Aritmética Prática (1ª parte da Matemática) | | 2h30 | | |
| Latim | | 5h | 3h45 | 2h30 |
| Matemática | | | 3h45 | |
| Desenho | | | 3h | |
| Geografia, Cronologia e História | | | 3h45 | 5h |
| Filosofia | | | 3h45 | |
| Princípios de Física e Química e Introdução à História Natural | | | | 5h |
| Português, Oratória, Poética e Literatura | | | | 7h30 |
| Total de horas por semana | 16h45 | 18h | 18h | 20h |

Fonte: *Diário do Governo* nº 217, de 26 de Setembro de 1872.

Quadro 12 - I Reforma de Luciano de Castro (1880)

| Disciplinas | Anos escolares | | | | | | | |
|---|----------------|--------------|------------|--------------|--------------------|------------|-------------|------------|
| | Curso Geral | | | | Curso Complementar | | | |
| | | | | | Letras | | Ciências | |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 5º | 6º |
| Língua Portuguesa | 7h30 | 7h30 | | | | | | |
| Língua Francesa | 7h30 | 7h30 | | | | | | |
| Aritmética, Geografia Plana, Princípios de Álgebra e Escrituração | 4h30 | 4h30 | 6h | 1h30 | | | | |
| Desenho | 4h | 4h | 4h | 2h | | | | |
| Língua Latina | | | 7h30 | 6h | | | | |
| Geografia, Cosmografia, História Universal e Pátria | | | 6h | 7h30 | | | | |
| Elementos de Física, Química e História Natural | | | 4h30 | 3h | | | | |
| Elementos de Legislação Civil, de Direito Público e Administrativo Português e de Economia Política | | | | 7h30 | | | | |
| Latinidade | | | | | 6h | 4h30 | | |
| Filosofia Racional e Moral e Princípios de Direito Natural | | | | | 4h30 | 7h30 | | 4h30 |
| Literatura Nacional | | | | | 6h | 4h30 | 6h | 4h30 |
| Língua Grega | | | | | 3h | 4h30 | | |
| Língua Inglesa (ou Alemã) | | | | | 7h30 | 6h | 7h30 | 6h |
| Álgebra, Geometria no Espaço e Trigonometria | | | | | | | 7h30 | 6h |
| Física e Química | | | | | | | 6h | 6h |
| Total de horas por semana | 23h30 | 23h30 | 28h | 27h30 | 27h | 27h | 27h | 27h |

Fonte: *Diário do Governo* nº 237, de 16 de Outubro de 1880.

Quadro 13 - II Reforma de Luciano de Castro (1886)

| Disciplinas | Anos escolares | | | | | | | |
|---|----------------|------------|------------|------------|--------------------|------------|-------------|--------------|
| | Curso Geral | | | | Curso Complementar | | | |
| | | | | | Letras | | Ciências | |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 5º | 6º |
| Língua e Literatura Portuguesa | 6h15 | 6h15 | | | 6h15 | 3h45 | 6h15 | 3h45 |
| Língua Francesa | 6h15 | 6h15 | | | | | | |
| Matemática Elementar | 2h30 | 2h30 | 3h45 | 3h45 | | | 3h45 | 3h45 |
| Língua Latina | | | 6h15 | 6h15 | 6h15 | 5h | | |
| Princípios de Física e Química e História Natural | | | 3h45 | 3h45 | | | 3h45 | 2h30 |
| Geografia e História | | | 6h15 | 6h15 | | | | |
| Língua Inglesa | | | | | 6h15 | 5h | 6h15 | 5h |
| Filosofia Elementar | | | | | | 6h15 | | 6h15 |
| Total de horas por semana | 15h | 15h | 20h | 20h | 18h45 | 20h | 20h | 21h15 |

Fonte: *Diário do Governo* nº 195, de 30 de Agosto de 1886.

Quadro 14 - III Reforma de Luciano de Castro (1888)

| Disciplinas | Anos escolares | | | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|--------------|------------|------------|--------------|--------------|------------|------------|------------|------------|
| | Curso Geral | | | | | | | | | |
| | | | Letras | | | | Ciências | | | |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 3º | 4º | 5º | 6º |
| Língua Portuguesa | 7h30 | | | | | | | | | |
| Língua Francesa | 12h30 | | | | | | | | | |
| Língua Inglesa | | 12h30 | | | | | | | | |
| Geografia | | 6h15 | | | | | | | | |
| Matemática Elementar | | | 12h30 | | | | | 10h | 4h | 4h |
| História | | | 7h30 | | | | 5h | | | |
| Latim | | | | 7h30 | 6h15 | 6h15 | 5h | | | |
| Física, Química e História Natural | | | | 7h30 | | | | | | |
| Filosofia Elementar | | | | | 6h15 | | | | | |
| Literatura Portuguesa | | | | | | 10h | | | | 10h |
| Total de horas por semana | 20h | 18h45 | 20h | 15h | 12h30 | 16h15 | 10h | 15h | 14h | 14h |

Fonte: *Diário do Governo* nº 242, de 22 de Outubro de 1888.

Quadro 15 - Anos e horas de estudo semanais das disciplinas de Francês e Inglês

| | | Anos Classes | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | Total de horas estudo |
|--|----------------------------|--------------------------------------|---------------|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-----------------------------|
| Reformas | Disciplinas | Tipos de liceu | | | | | | | |
| 1860 | Língua Francesa | 1ª/2ª classe | 4h | 4h | | | | | 8h |
| | Língua Inglêsa | 1ª/2ª classe | | | 4h | 2h | | | 6h |
| | | 2ª classe | | | 6h | | | | 6h |
| 1863 | Francês | 1ª/2ª classe | 10h 7h30a) | | | | | | 10h 7h30 |
| | Inglês | 1ª/2ª classe | | 10h 7h30a) | | | | | 10h 7h30 |
| 1868 (reforma suspensa em Setembro de 1869) | Francês | 1ª/2ª ordem | 6h | 11h30 | 1h30 | | | | 19 h |
| | | 1ª ordem | | | | 1h30 | 1h30 | 1h30 | 23h30 |
| | Inglês b) | 2ª ordem | | | | | | 5h | 5h |
| 1872 | Francês | 1ª/2ª classe | 5h | 5h | | | | | 10h |
| | Inglês | 1ª classe | | 3h45 | 2h30 | 2h30 | | | 8h45 |
| 1880 | Francês | Nacionais e Nacionais Centrais | 7h30 | 7h30 | | | | | 15h |
| | Inglês ou Alemão | Nacionais Centrais | | | | | 7h30 | 6h | 13h30 |
| 1886 | Francês | Nacionais | 6h15 | 6h15 | | | | | 12h30 |
| | Inglês | Nacionais | | | | | 6h15 | 5h | 11h15 |
| 1888 | Francês | | 12h30 | | | | | | 12h30 |
| | Inglês | | | 12h30 | | | | | 12h30 |

a) Se regida pelo mesmo professor de inglês ou francês

b) Facultativo nos três primeiros anos

Quadro 16 - Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)

| Disciplinas | Classes escolares | | | | | | |
|------------------------------------|-------------------|------------|-------------|------------|------------|--------------------|------------|
| | Curso Geral | | | | | Curso Complementar | |
| | Ciclo Inferior | | Ciclo Médio | | | Ciclo Superior | |
| | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª |
| Língua e Literatura Portuguesa | 6h | 6h | 3h | 3h | 4h | 4h | 4h |
| Língua Latina | 6h | 6h | 5h | 5h | 4h | 4h | 4h |
| Língua Francesa | | 4h | 3h | 3h | 3h | | |
| Língua Inglesa | | | 4h | 4h | 4h | | |
| Língua Alemã | | | 4h | 4h | 4h | 5h | 4h |
| Geografia | 2h | 1h | 2h | 1h | 1h | 1h | 1h |
| História | 1h | 1h | 2h | 2h | 2h | 3h | 3h |
| Matemática | 4h | 4h | 4h | 4h | 4h | 4h | 4h |
| Física, Química e História Natural | 2h | 2h | 2h | 4h | 4h | 4h | 5h |
| Filosofia | | | | | | 2h | 2h |
| Desenho | 3h | 3h | 3h | 2h | 2h | | |
| Total de horas por semana | 24h | 27h | 32h | 32h | 32h | 27h | 27h |

Fonte: *Diário do Governo* nº 183, de 17 de Agosto de 1895.

Quadro 17 - Reforma de José Eduardo Coelho (1905)

| Disciplinas | Anos escolares | | | | | | | | | |
|----------------------------------|----------------|------------|------------|------------|------------|--------------------|------------|------------|------------|--|
| | Curso Geral | | | | | Curso Complementar | | | | |
| | 1º Ciclo | | | 2º Ciclo | | Letras | | Ciências | | |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 6º | 7º | |
| Português | 5h | 4h | 3h | 3h | 3h | 5h | 5h | | | |
| Francês | 4h | 3h | 3h | 2h | 2h | | | | | |
| Inglês (ou Alemão) | | 4h | 4h | 3h | 3h | 4h | 4h | 4h | 4h | |
| Geografia e História | 3h | 3h | 2h | 2h | 2h | | | | | |
| Ciências Físicas e Naturais | 3h | 2h | 4h | 4h | 4h | | | | | |
| Matemática | 5h | 4h | 4h | 3h | 3h | | | 5h | 5h | |
| Desenho | 3h | 3h | 3h | 3h | 3h | | | | | |
| Educação Física | 3h | 3h | 3h | | | 2h | 2h | 2h | 2h | |
| Latim | | | | 3h | 3h | 5h | 5h | | | |
| Filosofia | | | | | | 1h | 1h | | | |
| História | | | | | | 3h | 3h | | | |
| Geografia | | | | | | 2h | 2h | 2h | 2h | |
| Química | | | | | | | | 3h | 3h | |
| Ciências Naturais | | | | | | | | 2h | 2h | |
| Física | | | | | | | | 4h | 4h | |
| Total de horas por semana | 26h | 26h | 26h | 23h | 23h | 22h | 22h | 22h | 22h | |

Fonte: *Diário do Governo* nº 194, de 30 de Agosto de 1905.

Quadro 18 - Reforma de Sidónio Paes-Alfredo Magalhães (1918)

| Disciplinas | Anos ou classes escolares | | | | | | | | |
|------------------------------------|---------------------------|------------|--------------------|------------|------------|--------------------|--------------|------------|------------|
| | Curso Geral | | | | | Curso Complementar | | | |
| | 1º Ciclo ou Secção | | 2º Ciclo ou Secção | | | Letras | | Ciências | |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 6º | 7º |
| Português | | | 3h | 3h | 3h | | | | |
| Narrações Históricas | 5h | 5h | | | | | | | |
| Latim | | | 4h | 3h | 3h | | | | |
| Francês | 4h | 3h | 3h | 3h | 3h | | | | |
| Inglês | | 3h | 3h | 3h | 3h | 3h | 3h | 3h | 3h |
| Geografia | 3h | 2h | 1h | 1h | 1h | 2h | 2h | 2h | 2h |
| História | | | 2h | 2h | 2h | 3h | 3h | | |
| Matemática | 5h | 4h | 3h | 3h | 3h | | | 4h | 4h |
| Ciências Físico-Químicas | | | 2h | 3h | 3h | | | | |
| Ciências Naturais | 3h | 3h | 1h | 1h | 1h | | | 2h | 2h |
| Ginástica | 2h | 2h | 2h | 2h | 2h | 1h | 1h | 1h | 1h |
| Desenho | 3h | 3h | 3h | 3h | 3h | | | 2h | 2h |
| Trabalhos Manuais Educativos | 3h | 3h | 2h | 2h | 2h | | | | |
| Canto Coral | 2h | 2h | 1h | 1h | 1h | | | | |
| Português e Literatura Portuguesa | | | | | | 4h | 4h | 3h | 3h |
| Latim e Literatura Latina | | | | | | 5h | 5h | | |
| Alemão | | | | | | 4h | 4h | 4h | 4h |
| Ciências Físico-Naturais | | | | | | 3h | 3h | | |
| Física | | | | | | | | 3h | 3h |
| Química | | | | | | | | 3h | 3h |
| Propedêutica Filosófica | | | | | | 2h | 2h | 2h | 2h |
| Trabalhos Práticos | | | | | | 1h30 | 1h30 | 6h | 6h |
| Classes Práticas de Línguas | | | | | | 6h | 6h | 1h | 1h |
| Total de horas por semana | 30h | 30h | 30h | 30h | 30h | 30h30 | 30h30 | 32h | 32h |

Fonte: *Diário do Governo* nº 198, de 8 de Setembro de 1918.

Quadro 19 - Reforma de Leonardo Coimbra (1919)

| Disciplinas | Anos ou classes escolares | | | | | | | | |
|------------------------------------|---------------------------|------------|------------|------------|------------|--------------------|--------------|------------|------------|
| | Curso Geral | | | | | Curso Complementar | | | |
| | 1º Ciclo | | 2º Ciclo | | | Letras | | Ciências | |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 6º | 7º |
| Português e História | 5h | 5h | | | | | | | |
| Português | | | 3h | 3h | 3h | 4h | 5h | 3h | |
| Francês | 4h | 3h | 3h | 3h | 3h | | | | |
| Latim | | | 3h | 3h | 3h | 5h | 5h | | |
| Inglês | | 2h | 3h | 3h | 3h | 4h | 3h | 4h | 2h |
| História | | | 2 | 2 | 2 | | 4 | 2 | |
| Geografia | 3h | 3h | 2h | 3h | 2h | 4h | | | 4h |
| Ciências Naturais | 3h | 3h | | | | | | | 5h |
| Ciências Físico Naturais | | | 4h | 4h | 4h | | | | |
| Matemática | 4h | 4h | 3h | 3h | 3h | 3h | | 3h | 4h |
| Desenho | 3h | 3h | 3h | 3h | 3h | | | | |
| Trabalhos Manuais Educativos | 3h | 3h | 2h | 2h | 2h | | | | |
| Canto Coral | 2h | 2h | 1h | 1h | 1h | | | | |
| Ginástica | 2h | 2h | 2h | 2h | 2h | | | | |
| Alemão | | | | | | 4h | 3h | 4h | 2h |
| Filosofia | | | | | | | 3h | 3h | |
| Química | | | | | | | | 3h | 3h |
| Física | | | | | | | | 3h | 3h |
| Trabalhos Práticos | | | | | | 1h30 | 1,30 | 9 | 9 |
| Classes Práticas de Línguas | | | | | | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Total de horas por semana | 29h | 30h | 31h | 32h | 31h | 28h30 | 27h30 | 37h | 35h |

Fonte: *Diário do Governo* nº 196, I série, de 26 de Setembro de 1919.

Quadro 20 - Reforma de Ginestal Machado (1921)

| Disciplinas | Anos ou classes escolares | | | | | | | | | |
|------------------------------------|---------------------------|------------|------------|------------|------------|--------------------|--------------|-------------|-------------|--|
| | Curso Geral | | | | | Curso Complementar | | | | |
| | 1º Ciclo | | 2º Ciclo | | | Letras | | Ciências | | |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 6º | 7º | |
| Língua Portuguesa | | | 3h | 3h | 3h | | | | | |
| Narrativas Históricas | 3h | 4h | | | | | | | | |
| Língua Latina | | | 3h | 3h | 3h | | | | | |
| Língua Francesa | 4h | 3h | 3h | 3h | 3h | | | | | |
| Língua Inglesa | | 3h | 3h | 3h | 3h | | | | | |
| História | | | 2h | 2h | 3h | | 4h | | | |
| Geografia | 3h | 3h | 2h | 3h | 2h | 4h | | | | |
| Ciências Naturais | 3h | 3h | | | | | | | | |
| Ciências Físico Naturais | | | 4h | 4h | 4h | | | | | |
| Matemática | 5h | 4h | 3h | 3h | 3h | | | | | |
| Desenho | 3h | 3h | 3h | 3h | 3h | | | | | |
| Ginástica | 2h | 2h | 2h | 2h | 2h | | | | | |
| Canto Coral | 2h | 2h | 1h | 1h | 1h | | | | | |
| Trabalhos Manuais | 3h | 3h | 2h | 2h | 2h | | | | | |
| Língua e Literatura Portuguesa | | | | | | 4h | 5h | 4h | 3h | |
| Língua e Literatura Latina | | | | | | 5h | 5h | | | |
| Língua e Literatura Inglesa | | | | | | 4h | 3h | 4h | 2h | |
| Língua e Literatura Alemã | | | | | | 4h | 3h | 4h | 3h | |
| Filosofia | | | | | | | 3h | 3h | | |
| Química | | | | | | | | 3h | 3h | |
| Física | | | | | | 3h | | 4h | 4h | |
| Trabalhos Práticos | | | | | | 1h30 | 1h30 | 6h | 6h | |
| Classes Práticas de Línguas | | | | | | 3h | 3h | 4h30 | 4h30 | |
| Total de horas por semana | 28h | 30h | 31h | 32h | 32h | 28h30 | 27h30 | 34h | 36h | |

Fonte: *Diário do Governo* nº 123, de 18 Junho 1921.

Quadro 21 - Reforma de Gustavo Cordeiro Ramos (1930)

| Disciplinas | Classes escolares | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------------|--------------|-----------|-----------|
| | Curso Geral | | | | | Curso Complementar | | | |
| | 1º Ciclo | | 2º Ciclo | | | Letras | | Ciências | |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 6º | 7º |
| Português | 5h | 5h | 3h | 3h | 3h | | | | |
| Latim | | | 4h | 4h | 4h | | | | |
| Francês | 4h | 4h | 4h | 1h | 1h | | | | |
| Inglês | | | | 4h | 4h | 2h | 2h | | |
| Sciências da Natureza (Geografia) | 3h | 3h | | | | | | | |
| Geografia e História | | | 4h | 3h | 3h | | | | |
| Sciências Físico-Naturais | | | 4h | 4h | 4h | | | | |
| Matemática | 4h | 4h | 3h | 3h | 3h | | | 5h | 5h |
| Desenho | 3h | 3h | 2h | 2h | 2h | | | | |
| Língua e Literatura Portuguesa | | | | | | 4h | 4h | | |
| Língua e Literatura Latina | | | | | | 5h | 5h | | |
| Alemão | | | | | | 4h | 4h | 3h | 3h |
| Geografia | | | | | | 2h30 | 2h30 | 2h | 2h |
| História | | | | | | 3h | 3h | | |
| Filosofia | | | | | | 2h | 2h | 2h | 2h |
| Sciências Físico-Químicas | | | | | | | | 6h30 | 6h30 |
| Sciências Naturais | | | | | | | | 4h30 | 4h30 |
| Total de horas por semana | 19 | 19 | 24 | 24 | 24 | 22h30 | 22h30 | 23 | 23 |

Fonte: *Diário do Governo* nº 197 de 26 de Agosto de 1930.

Quadro 22 - Reforma de Carneiro Pacheco (1936)

| Disciplinas e Sessões | Anos escolares | | | | | | | |
|--|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|
| | 1º Ciclo | | | 2º Ciclo | | | 3º Ciclo | |
| | | | | | | | 7º | |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 1º Semestre | 2º Semestre |
| Português | 5h | 5h | 5h | | | | | |
| Francês | 5h | 5h | 5h | | | | | |
| Ciências Geográfico-Naturais | 3h | 3h | 3h | | | | | |
| Matemática | 3h | 3h | 3h | 3h | 3h | 3h | 2h | 2h |
| Desenho e Trabalhos Manuais | 3h | 3h | 3h | | | | | |
| Educação Moral e Cívica | 1h | 1h | 1h | 1h | 1h | 1h | | |
| Educação Física | 2h | 2h | 2h | | | | | |
| Canto Coral | 2h | 2h | 2h | 1h | 1h | 1h | 1h | 1h |
| Português-Latim | | | | 6h | 6h | 6h | | |
| Alemão ou Inglês | | | | 3h | 3h | 3h | | |
| História | | | | 3h | 3h | 3h | | |
| Ciências Físico-Naturais | | | | 4h | 4h | 4h | | |
| Higiene e Educação Física | | | | 2h | 2h | 2h | 2h | 2h |
| Língua e Literatura Portuguesa | | | | | | | 5h | |
| Latim | | | | | | | | 5h |
| Ciências Geográficas | | | | | | | | 4h |
| Ciências Biológicas | | | | | | | 4h | |
| Ciências Físico-Químicas | | | | | | | 3h | 3h |
| Organização Política e Administrativa da Nação | | | | | | | 1h | 1h |
| Filosofia | | | | | | | 4h | 4h |
| Total de horas por semana | 24h | 24h | 24h | 23h | 23h | 23h | 22h | 22h |

Fonte: *Diário do Governo* nº 241, de 14 de Outubro de 1936.

Quadro 23 - Intervenção de Mário de Figueiredo (1941)

| Disciplinas e Sessões | Anos escolares | | | | | | | |
|--|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|--------------------|------------|
| | 1º Ciclo | | | 2º Ciclo | | | Curso Complementar | |
| | | | | | | | Letras | Ciências |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 7º |
| Português | 5h | 5h | 5h | | | | 5h | |
| Francês | 5h | 5h | 5h | | | | | |
| Ciências Geográfico-Naturais | 3h | 3h | 3h | | | | | |
| Matemática | 3h | 3h | 3h | 3h | 3h | 3h | | 5h |
| Desenho e Trabalhos Manuais | 3h | 3h | 3h | | | | | |
| Educação Moral e Cívica | 1h | 1h | 1h | 1h | 1h | 1h | | |
| Educação Física | 2h | 2h | 2h | | | | | |
| Canto Coral | 2h | 2h | 2h | 1h | 1h | 1h | 1h | 1h |
| Português-Latim | | | | 6h | 6h | 6h | | |
| Alemão ou Inglês | | | | 3h | 3h | 3h | | |
| História | | | | 3h | 3h | 3h | | |
| Ciências Físico-Naturais | | | | 4h | 4h | 4h | | |
| Higiene e Educação Física | | | | 2h | 2h | 2h | 2h | 2h |
| Latim | | | | | | | 5h | |
| Ciências Geográficas | | | | | | | 3h | 3h |
| Ciências Biológicas | | | | | | | | 3h |
| Ciências Físico-Químicas | | | | | | | | 4h |
| Organização Política e Administrativa da Nação | | | | | | | 1h | 1h |
| Filosofia | | | | | | | 5h | 5h |
| Total de horas por semana | 24h | 24h | 24h | 23h | 23h | 23h | 22h | 24h |

Fonte: *Diário do Governo* nº 228, de 30 de Setembro de 1941

Quadro 24 - Reforma de Fernando Pires de Lima (1947)

| Disciplinas | Anos escolares | | | | | | |
|--|----------------|------------|------------|------------|------------|--------------------|------------|
| | Curso Geral | | | | | Curso Complementar | |
| | 1º Ciclo | | 2º Ciclo | | | 3º Ciclos | |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º |
| Língua e História Pátria | 5h | 5h | | | | | |
| Francês | 5h | 5h | 2h | 2h | 2h | 3h | 3h |
| Ciências Geográfico-Naturais | 4h | 4h | | | | | |
| Matemática | 3h | 3h | 3h | 3h | 3h | 4h | 4h |
| Desenho | 3h | 3h | 1h | 1h | 1h | 4h | 4h |
| Português | | | 3h | 3h | 3h | 4h | 4h |
| Inglês | | | 5h | 5h | 5h | 3h | 3h |
| História | | | 3h | 3h | 3h | 4h | 4h |
| Geografia | | | 2h | 2h | 2h | 4h | 4h |
| Ciências Naturais | | | 2h | 2h | 2h | 4h | 4h |
| Ciências Físico-Químicas | | | 3h | 3h | 3h | 4h | 4h |
| Latim | | | | | | 5h | 5h |
| Grego | | | | | | 3h | 3h |
| Alemão | | | | | | 5h | 5h |
| Filosofia | | | | | | 4h | 4h |
| Organização Política e Administrativa da Nação | | | | | | 1h | 1h |
| Total de horas por semana | 20h | 20h | 24h | 24h | 24h | 52h | 52h |

Fonte: *Diário do Governo* nº 216, de 17 de Setembro de 1947.

| Curso Complementar | |
|---|---|
| Licenciaturas | Disciplinas do Curso Complementar |
| a) Filologia Clássica e Filologia Românica | Português, Latim, Grego, Francês, Filosofia e Organização Política e Administrativa da Nação. |
| b) Filologia Germânica | Português, Latim, Inglês, Alemão, Filosofia e Organização Política e Administrativa da Nação. |
| c) Ciências Geográficas | Filosofia, Geografia, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Matemática e Organização Política e Administrativa da Nação. |
| d) Ciências Histórico-Filosóficas | Português, Latim, Grego, História, Filosofia e Organização Política e Administrativa da Nação. |
| e) Direito | Português, Latim, Alemão, História, Filosofia, e Organização Política e Administrativa da Nação. |
| f) Medicina, Ciências Matemáticas, Físico-Química, Geofísicas, Geológicas, Biológicas e Curso de Engenheiro Geógrafo, Veterinária, Agronomia, Farmácia, Engenharias, Escolas Militares e Instituto Superior Técnico | Filosofia, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Matemática, Desenho e Organização Política e Administrativa da Nação |
| g) Ciências Económicas e Financeiras | Inglês, História, Filosofia, Geografia, Matemática e Organização Política e Administrativa da Nação. |
| h) Arquitectura | História, Filosofia, Matemática, Desenho e Organização Política e Administrativa da Nação. |

CAPÍTULO 4 - OS PROGRAMAS DISCIPLINARES DE INGLÊS

1. O PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE 1836 E 1905

A organização do ensino liceal conhece um progresso acentuado a partir da década de 50 do século XIX, principalmente a partir do ano letivo de 1850-51, quando todos os liceus principais se encontram a funcionar com todas as cadeiras e, nos outros, poucas eram as que se encontravam por preencher. A década anterior (1840-50) marcada por uma certa instabilidade política e uma forte crise económica não permitiu que as disposições legislativas aprovadas pudessem ter sido postas em prática.

A instalação e funcionamento dos liceus obrigaram à promulgação de medidas legislativas urgentes. Entre as medidas urgentes exigidas principalmente pelos conselhos escolares destacam-se a uniformização de compêndios para servirem de guias programáticos para o estudo das matérias e a definição de uma ordem sequencial dos conteúdos de ensino.

Durante esta primeira fase de funcionamento dos liceus, a cadeira de língua inglesa ocupa um lugar muito modesto no elenco dos planos de estudo. Associando-se à língua francesa, num sistema de disciplinas isoladas, o seu ensino é circunscrito a um único ano escolar, ou quando muito, a dois anos seguidos, preenchendo um número reduzido de tempos semanais. Este lugar subalterno que a disciplina de inglês ocupa nos planos de estudo prende-se com a importância social atribuída então ao estudo das línguas vivas.

É muito provável que, como refere Áurea Adão e Sérgio Campos Matos, a base do ensino nas disciplinas tenha começado por ser o programa do exame aos candidatos ao provimento das cadeiras (Adão e Matos, 1992:60-61). O programa da disciplina de língua inglesa acompanhou, as rubricas enunciadas no programa do exame dos candidatos ao provimento da cadeira de línguas francesa e inglesa, embora com um nível de exigência muito inferior. Repare-se no seguinte esquema programático abaixo transcrito:

Programa para os Exames dos Professores de Gramática e Língua Inglesa

- I. Na História Crítica { da Língua Inglesa
dos seus principais dialetos em particular
- II. No Método Prático de Ensinar { a Gramática das línguas em particular
a da Língua Inglesa em Particular
a ler { a língua Inglesa
escrever {
e falar {
a Construção dos Autores
- III. Na tradução vocal de prosa { de ... (Chartenfields Letter 173)
de ... (Gulliver's Travells chapter 7)
- IV. Na Regência e Análise Gramatical
- V. Nas Regras e Praxe da Hermenêutica Gramatical
- VI. Na Tradução Vocal de Verso { de ...Thompson's Spring Page
de ... Pope's Essay on ...
- VII. Nas Regras da Prosódia Inglesa
- VIII. Nas Noções das Principais Espécies de Versos Usados na Poesia Inglesa
- IX. Na Tradução por Escrito { de Inglês para Português
de Português para Inglês

Fonte: ANTT, Ministério do Reino, maço 3620.

Pelo menos até os primeiros anos da década de 50 do século XIX, os professores teriam organizado o ensino de inglês procurando seguir as nove rubricas deste programa.

Em 1856 são publicados, pela primeira vez, os programas das disciplinas que eram ensinadas nas diferentes cadeiras do Liceu Nacional de Lisboa⁸⁹, pela imprensa da Universidade de Coimbra. É muito provável que este tivesse sido o primeiro programa “oficial” da cadeira de Línguas Francesa e Inglesa, certamente seguido por outras instituições, sobretudo os colégios particulares, que procuravam seguir as mesmas matérias que eram lecionadas no liceu. Era uma forma daqueles garantirem que os seus alunos aprendiam as mesmas disciplinas professadas na cadeira do liceu, não havendo assim grandes discrepâncias no momento de realizarem o respetivo exame. Naquele ano, o professor Carlos Luis de Montaigut era o professor responsável pela cadeira de Línguas Francesa e Inglesa do Liceu Nacional de Lisboa. O programa das disciplinas de inglês e de francês que se ensinavam na cadeira de Línguas Francesa e Inglesa encontrava-se dividido em cinco partes distintas⁹⁰, todas muito sucintas e formando um curso completo.

Através de uma portaria de 23 de Dezembro de 1870, a Junta Consultiva de Instrução Pública publicou o programa para a cadeira da Língua Inglesa⁹¹ que deveria ser seguido nos diferentes liceus nacionais⁹², num único ano apenas. O novo programa para o curso de Língua Inglesa destinado ao 1º, 2º e 3º anos, de acordo com o plano de estudos estabelecido pelo decreto de 23 de Setembro de 1872⁹³, só viria a ser publicado em 1872, pela portaria de 5 de Outubro do mesmo ano⁹⁴.

Era indispensável que os programas fossem explícitos e bem ordenados, não só indicando todas as matérias que deveriam lecionar-se nas respetivas cadeiras mas prescrevendo, também, a ordem mais razoável pela qual deviam ser ensinadas.

⁸⁹ Estes programas encontram-se publicados juntamente com os programas das escolas médico-cirúrgicas de Lisboa e do Porto. Cf. *Programas das Escolas Medico-Cirurgicas de Lisboa e Porto e das disciplinas que se ensinam nas diferentes cadeiras do Lyceu Nacional de Lisboa*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1856.

⁹⁰ Vide Anexo 2 – Programa de 1856.

⁹¹ Vide Anexo 3 – Programa de 1870.

⁹² Programas ordenados pela Junta Consultiva de Instrução Pública e mandados observar nos liceus nacionais por portaria de 23 de Dezembro de 1870.

⁹³ Programas para os liceus nacionais ordenados pela Junta Consultiva de Instrução Pública e mandados adotar por portaria de 5 de Outubro de 1872.

⁹⁴ Vide Anexo 4 – Programa de 1872.

Somente depois do programa devidamente organizado, se procederia à redação dos livros de textos que supostamente deveriam ser explicativos e sem redundâncias.

O professor público tinha o direito de ensinar aos seus alunos, as doutrinas que lhe parecessem mais convenientes e, por conseguinte, tinha o direito de escolher, para uso da sua aula, o compêndio que melhor satisfizesse aquelas indicações. Eram muito graves os inconvenientes que, para a instrução secundária em geral e, para o aproveitamento dos alunos em particular, resultavam do respetivo professor ser obrigado a seguir um livro, cujas doutrinas ou redação não se encontrassem em conformidade com o programa⁹⁵.

Em 1876, o programa disciplinar de inglês apresentava, no entanto, algumas lacunas pelo que regular-se estritamente por ele apenas dificultava ainda mais o processo de ensino aprendizagem, principalmente no 2º e 3º anos. Segundo Manuel de Arriaga, em relação à formação dos substantivos, adjetivos e advérbios compostos com o auxílio dos prefixos e dos sufixos, que tanta influência exerce na formação da língua inglesa, nada era referido. De igual modo, nada se especializava, também, relativamente ao uso de certos verbos e preposições sendo certo que, sem o seu conhecimento exato, não era possível ter um conhecimento profícuo da língua⁹⁶.

Em 1880 são aprovados novos programas para o ensino nos institutos secundários. O programa para a cadeira de inglês encontrava-se dividido em duas partes, a primeira para o 5º e a segunda para o 6º ano do curso dos liceus⁹⁷. No 5º ano, o programa apresentava a sequência pela qual os conteúdos deveriam ser lecionados. Iniciava com o alfabeto e a sua pronúncia seguindo-se uma lista exaustiva de itens gramaticais que terminavam com exercícios de memória sobre trechos e diálogos ingleses, ditados e traduções de inglês para português e vice-versa. O programa de inglês, do 6º ano, iniciava com uma recapitulação da gramática estudada no ano anterior, com destaque para os comparativos e superlativos, géneros, pronomes, conjugação de verbos irregulares, preposições e conjunções portuguesas assim como idiotismos e provérbios portugueses. Os

⁹⁵ ANTT, Ministério do Reino, maço 3851, *Relatório da Comissão Especial do Liceu Nacional de Coimbra sobre os Exames Finais feitos no mesmo liceu nos meses de Junho e Julho de 1866*.

⁹⁶ ANTT, Ministério do Reino, maço 3847, "Exposição feita pelo professor de inglês Manuel de Arriaga, ao reitor do Liceu Nacional de Lisboa, Augusto José da Cunha, em 10 de Agosto de 1876".

⁹⁷ Vide Anexo 5 - Programa de 1880.

ditados, temas e traduções eram como os do ano anterior mas progredindo em extensão e dificuldade. Na *Advertência* que acompanha o programa refere-se ainda que, neste ano, o ensino deveria ser unicamente em inglês.

Em 1884, os programas disciplinares de inglês eram ainda pesados, longos e demasiado exigentes. Segundo Simão de Bruges, subinspetor de instrução secundária das ilhas adjacentes, os programas deveriam ser simples, indicando apenas as generalidades fundamentais e úteis relativamente àquilo que os alunos deveriam aprender, deixando aos professores e autores de livros escolares, a escolha do método e do melhor processo de exposição dos assuntos, em conformidade com a prática do ensino e sempre ajustado ao nível dos alunos. Deste modo pretendia-se que houvesse uma confiança mais ampla no professor, deixando à sua iniciativa e espontaneidade, o ensino da disciplina.

Era fundamental que os programas fossem reduzidos a termos generalistas, não se detendo em pormenores, conferindo maior liberdade ao professor nas adaptações que entendesse necessárias em função do progresso do próprio curso. Os programas elaborados deste modo e que vigoravam no final dos anos 80 do século XIX, não deixavam ao professor espaço para qualquer iniciativa, reduzindo-o a um mero autómato, não podendo desenvolver um aspeto que considerasse mais importante, porque tinha de cumprir um programa demasiado extenso⁹⁸. Numa verdadeira corrida contra o tempo, sucedia que, muitas vezes, a maioria dos alunos não conseguia acompanhar o professor até ao final do curso. Estes foram tempos em que o professor apelava mais à memória do aluno do que à sua inteligência “enchendo-lhe o espirito mas não o alimentando”.

Muito embora a Comissão encarregue da revisão geral dos programas disciplinares, da instrução secundária, ter procedido, em 1885, a uma análise detalhada dos mesmos, a verdade é que, como se encontrava pendente uma reorganização geral dos liceus, a comissão entendeu que não seria conveniente proceder a qualquer tipo de modificação para o ano letivo de 1885-1886, uma vez que qualquer alteração seria sempre de carácter provisório e restrita aquele ano

⁹⁸ ANTT, Ministério do Reino, Maço 3759, *Relatório do subinspector de instrução Secundária das ilhas adjacentes, em Angra do Heroísmo, 1ª Circunscrição Académica* (Simão Paím de Bruges), 15 de Novembro de 1884.

letivo, mantendo-se assim em vigor os programas oficiais⁹⁹ anteriores. É somente em Novembro de 1886 que são aprovados os novos programas de língua inglesa para a 5º e 6º ano dos liceus nacionais¹⁰⁰. Em 1888, o programa disciplinar de inglês sofre diversas alterações que resultaram na publicação de um novo programa¹⁰¹.

Em 1889, os programas disciplinares foram alvo de modificações várias resultantes da reorganização do plano de estudos secundários, decretada em 20 de Outubro de 1888. De modo a que os programas se encontrassem em conformidade com o novo plano de estudos, foi necessário proceder à sua redução¹⁰². No entanto, a demora na aprovação e publicação dos novos programas assim como dos livros adotados, cuja notícia oficial só chegou aos liceus depois dos cursos já se encontrarem em pleno funcionamento, teve efeitos nefastos no arranque do novo ano escolar. Durante vários dias, os professores estiveram sem programas não sabendo o que deveriam ensinar aos seus alunos e estes sem manuais por onde pudessem acompanhar a lição¹⁰³. Por este motivo, os trabalhos escolares iniciais, pelo menos nos dois primeiros meses de aulas, foram afetados. Para evitar que situações semelhantes viessem a ocorrer no futuro, foi necessário garantir que os programas e os manuais escolares fossem revistos a cada três anos e esse trabalho estivesse concluído até ao final do mês de Agosto, de modo que até meados de Setembro, todos os liceus pudessem ser devidamente informados.

Segundo Gonçalo Almeida Garret, os programas disciplinares de inglês necessitavam de uma revisão geral e de alterações ao nível da extensão, da orientação e da forma. Com o tempo despendido semanalmente no estudo de língua inglesa não era possível a exploração integral do programa disciplinar. A simplificação dos programas não era um trabalho fácil, na medida em que deveria compreender os elementos essenciais de cada disciplina numa coordenação adequada, continuando o programa da instrução primária e não interferindo no

⁹⁹ Vide, Ministério do Reino, documento nº 190 (54-VII-10), 1885. In Biblioteca do Palácio Nacional da Ajuda.

¹⁰⁰ *Programas para o ensino nos lyceus aprovados por portaria de 16 de Novembro de 1886*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1886. Vide Anexo 6 – Programa de 1886.

¹⁰¹ Vide Anexo 7 – Programa de 1888.

¹⁰² Vide, Ministério do Reino, *Consulta de 12 de Outubro de 1889*, documento nº 16 (54-VII-2). In Biblioteca do Palácio Nacional da Ajuda. Vide Anexo 8 - Programa de 1889.

¹⁰³ ANTT, Ministério do Reino, maço 3771, *Relatório do Inspector de Instrução Secundária da 3ª Circunscrição Académica no Porto* (Gonçalo Xavier de Almeida Garret), relativo à sua gerência de 10 de Janeiro de 1889 a Março de 1890.

superior. Na sua opinião, a imperfeição dos programas resultava principalmente de quase todos terem uma orientação exclusiva. De muito se atender às matérias que cada disciplina comportava, não se deu “a devida importância às suas relações, ao seu conjunto, às interpelações que elas podiam e deviam estabelecer entre si, de modo a formar um todo equilibrado e harmónico. Depois de devidamente pensado sobre aquilo que deveria ser lecionado, restava apenas indicá-lo pela forma mais conveniente”. Para isso ser exequível era preciso centrar-se no tempo destinado ao seu ensino e como é que deveria ser traçada a matéria de cada lição, combinando tanto quanto possível, a nomenclatura empregue nos diversos programas.

Em Setembro de 1895 foi publicado o novo programa de língua inglesa para o curso geral dos liceus¹⁰⁴. Uma vez que a reforma do ensino liceal, publicada no mesmo ano, excluía a disciplina de inglês do Curso Complementar dos liceus, apenas se procedeu à publicação do programa referente ao Curso Geral.

A partir de 1900, os programas continuavam extensos e vagos, suscetíveis de múltiplas interpretações e alguns continham mesmo erros graves. O programa da 7ª classe de inglês era o mesmo para os dois Cursos Complementares de Letras e Ciências. O programa começava por uma parte vaga, indefinida, exigindo-se a leitura de *algumas obras clássicas* de literatura inglesa, especializando os dramas e as tragédias de Shakespeare mas sem indicar quais em concreto. Por conseguinte, os alunos do curso de ciências, que não estudavam a literatura pátria, viam-se obrigados ao estudo da literatura estrangeira que o programa contemplava. Todavia, a escolha das obras que eram objeto dos exames de inglês era da responsabilidade do professor, não podendo o aluno sugerir ou escolher sobre qual queria ser interrogado. Por se tratar de obras clássicas de elevado grau de dificuldade, a sua análise obrigava a um estudo aprofundado e demorado, o que nem sempre era fácil de alcançar. Por outro lado, estes alunos eram obrigados ao estudo de aspetos particulares da própria língua estrangeira, nomeadamente, a versificação, a estilística e a composição que não eram exigidos aos alunos de ciências na cadeira de português¹⁰⁵. Era manifesta a ausência de qualquer adaptação e adequação

¹⁰⁴ *Diário do Governo* nº 208, de 16 de Setembro de 1895. Vide Anexo 9 - Programa de 1895.

¹⁰⁵ ANTT, Ministério do Reino, maço 4074, *Relatório do Presidente do júri dos exames do curso complementar de ciências dos liceus de Lisboa, 2ª zona* (João Baptista Ferreira), Lisboa, 14 de Agosto de 1906.

curricular do programa disciplinar em função do curso complementar que os alunos frequentavam. O programa da 7ª classe, de letras e ciências, era lecionado sem diferenciação alguma.

1.1. O PROGRAMA DE 1905¹⁰⁶

Em Novembro de 1905 foram publicados os novos programas de Inglês¹⁰⁷ para o ensino nos liceus do Continente e das ilhas adjacentes para o Curso Geral (2ª, 3ª, 4ª e 5ª classes) e para o Curso Complementar (6ª e 7ª classes). Nas *Observações*, destacam-se a leitura e a compreensão de textos (prosa fácil e verso), como ponto de partida de todos os exercícios, o ensino gramatical restrito ao indispensável e, sempre que possível, indutivo, e a exclusão das versões de excertos de autores portugueses para inglês ou alemão. As traduções são exclusivamente realizadas na aula e preparadas pelo professor. O método de ensino predominante é o direto e, em todas as classes, o destaque centra-se no domínio oral da língua sobre os exercícios escritos. O legislador determina, igualmente, que os excertos da seleta literária contenham uma grande cópia de informações úteis referentes à Grã-Bretanha insistindo particularmente nos excertos geográficos. Todavia é sugerido aos alunos a memorização de algumas composições poéticas.

É evidente neste programa uma intenção de generalidade, simplificação e maior liberdade, insistindo-se numa pronúncia correta através de um curso propedêutico de 3 a 4 semanas e exercitado por exercícios de pronúncia e conversação. Na 4ª e 5ª classes, o estudo contemplava a leitura de obras modernas dos diversos domínios da literatura (livros de viagens e de conhecimentos úteis, pequenas novelas, obras históricas e composições poéticas) principalmente de W. Scott, Dickens e Tennyson. Os assuntos da conversação deveriam ser direccionados principalmente para as descrições do país, dos usos e costumes do povo inglês e das variadas manifestações da sua atividade. O estudo das retroversões é acompanhado dos mesmos exercícios indicados para as classes antecedentes mas progressivamente mais livres e com maior desenvolvimento. Na 4ª classe, a

¹⁰⁶ Vide Anexo 10.

¹⁰⁷ Decreto nº 3, de 3 de Novembro de 1905. In *Diário do Governo* nº 250, de 4 de Novembro de 1905.

gramática era centrada na revisão da morfologia e no curso complementar sintático enquanto na 5ª classe o legislador determinava o estudo sistemático da gramática inglesa sempre acompanhado de numerosos exemplos típicos. Nesta classe, a leitura e a gramática eram objeto de lições especiais, considerando-se a última apenas como mera auxiliar da leitura.

Nas últimas duas classes (a 6ª e a 7ª), o programa de 1905 era constituído pela leitura de algumas obras clássicas de literatura inglesa, principalmente dos melhores dramas históricos e das tragédias de Shakespeare em edições inglesas escolares. O estudo literário é aproveitado principalmente para o emprego da língua inglesa. Mantém-se a leitura de autores modernos e a conversação já iniciadas nas classes 4ª e 5ª mas pretendia-se que o aluno fosse capaz de compor corretamente em língua estrangeira. O estudo da gramática era assim separado da leitura. Para a 2ª e a 3ª classe, o legislador prescrevia uma seleta inglesa e o 1º volume de uma gramática inglesa e, para a 4ª e 5ª classe, o 2º volume de uma gramática inglesa.

1.1.1. A OPINIÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES SOBRE O PROGRAMA DE LÍNGUA INGLESA DE 1905

Muito se escreveu e falou acerca dos programas e sobre o facto de conterem somente aquilo que fosse de utilidade para a vida prática. O programa disciplinar de inglês de 1905 necessitava de uma revisão urgente. Não com a intenção deliberada de o reduzir mas com uma orientação claramente pedagógica, procurando aquilo que devia ser o objetivo da instrução secundária. Considerando as inúmeras críticas que os programas do ensino liceal foram alvo, do público em geral e de parlamentares, acompanhadas de reclamações para que fossem revistos e melhorados, o Governo, no sentido de apurar aquilo que pensava a classe docente sobre os programas disciplinares das diferentes classes de inglês, dirigiu-se aos institutos de ensino oficial, assim como aos professores do ensino particular, solicitando a todos que manifestassem a sua opinião, com o objetivo de, uma vez ponderados os diferentes pareceres, proceder às modificações necessárias e a uma revisão geral da doutrina decretada em 3 de Novembro de 1905. Nesse sentido publicou uma portaria em 12 de Fevereiro de 1909, determinando que os Conselhos escolares dos liceus e das escolas superiores (faculdades) enviassem os seus

pareceres sobre os programas vigentes e em que sentidos deveriam ser reformulados¹⁰⁸.

O Conselho escolar do liceu de Braga entendia que um ensino proveitoso só poderia ser alcançado com turmas menos numerosas, principalmente nas classes inferiores. Se o ensino de línguas vivas assim como o de ciências devia ser essencialmente prático, com turmas tão numerosas como as nossas, não era possível garantir um ensino profícuo e as vantagens do emprego do método direto no ensino linguístico ficariam praticamente comprometidas.

Na opinião do Conselho escolar do liceu do Funchal, os livros escolares utilizados no ensino de inglês necessitavam de ser alterados. Por esse motivo, aquele Conselho entendeu que se deveria conceder uma maior liberdade na escolha dos livros a adotar, tendo o professor responsável pela disciplina de inglês referido que alguns dos livros adotados nas classes daquela disciplina não eram os mais propícios para alcançar os fins que se pretendiam.

Segundo os professores encarregados da regência da disciplina de inglês, do Liceu de Angra do Heroísmo, os programas encontravam-se bem organizados mas o sucesso do ensino desta língua dependia, em grande medida, dos compêndios se encontrarem ajustados e concordantes com os programas.

Já o Conselho escolar do Liceu de Aveiro entendia que era mais conveniente que a língua inglesa fosse estudada somente até ao 5º ano, uma vez que quatro anos eram na realidade suficientes para o estudo desta disciplina mas, também, porque dessa forma dar-se-ia maior desenvolvimento, no Curso Complementar, ao estudo das ciências. Por esse motivo, seria conveniente organizar os programas para que a disciplina de inglês terminasse no 5º ano, adquirindo cada um dos seus anos uma intensidade progressiva. Por outro lado, todas as aulas de línguas vivas não deveriam exceder 25 alunos, garantindo, deste modo, que os alunos fossem chamados com maior frequência, o que de facto não acontecia, pois, a maioria dos cursos excediam geralmente 50 alunos.

Na opinião dos professores de línguas do Liceu de Chaves, os programas disciplinares encontravam-se, em geral, bem elaborados e orientados segundo as

¹⁰⁸ As inúmeras respostas recebidas dos diferentes liceus encontram-se publicadas no *Apêndice ao Diário do Governo*, de 9 de Outubro de 1909.

modernas teorias de ensino, notando-se, todavia, a grande deficiência de compêndios e, sobretudo, de gramáticas adequadas às diferentes classes.

Adolfo Augusto Leitão, responsável pelo ensino de inglês no Liceu de Leiria, entendia que os programas para o ensino da língua inglesa encontravam-se regularmente elaborados, apesar de não poderem ser rigorosamente cumpridos por falta de desenvolvimento dos alunos das primeiras classes. Segundo ele, na 2ª e 3ª classes, a leitura e a tradução deveria limitar-se à prosa e que só na 4ª se deveria exigir verso, visto que os alunos tinham tempo para, até à 7ª classe, se desenvolverem na leitura, tradução e interpretação dos trechos de poesia.

Enquanto vigorasse o regime de 1905, os professores do Liceu Maria Pia consideravam qualquer alteração feita aos programas totalmente descabida e completamente improfícua. O limitado número de aulas semanais e o pouco tempo reservado a cada uma, era atenuado neste liceu, pela existência de lições práticas de francês e inglês dirigidas por uma professora estrangeira contratada para esse fim.

O Conselho escolar do Liceu da Guarda (professor Manuel Mendes da Conceição Santos) considerava ser extremamente vantajoso a existência, para a 5ª classe de inglês, de um livro de leituras com trechos escolhidos dos clássicos ingleses (como existia para o alemão), porque não era fácil obrigar os estudantes, na sua maioria de fracos recursos económicos, a adquirirem as indicadas no programa.

O professor do 3º grupo, do Liceu de Lamego, Flávio Moreira da Fonseca, reconhece que na organização dos programas da disciplina de inglês existia margem suficiente para o professor exercitar os métodos que a experiência havia demonstrado como os melhores para o ensino das línguas vivas. Porém, para a uniformização desses métodos sugere que sejam adotados, definitivamente, os compêndios de Schweitzer e Vincent, com os respetivos quadros parietais e, para concretizar eficazmente o principal objetivo deste ensino – considerando-o como instrumento para aquisição de conhecimentos científicos – lembra a adoção desde a 4ª classe de livros escritos em inglês ou alemão.

Já para o Conselho escolar do Liceu de Bragança, os programas referentes à disciplina de inglês foram habilmente executados, sujeitos a um estudo de profunda

observação filosófica e pedagógica. O programa encontrava-se em perfeita harmonia com a evolução dos alunos, que tendem naquela idade a partir do concreto para o abstrato, isto é, dos exemplos para as regras. "Antigamente decoravam-se regras aplicadas aos factos filológicos; hoje estudam-se os factos e induzem-se as regras". Nas últimas classes, todavia, o método mudava e o programa exigia já o conhecimento de regras gramaticais.

Na opinião do Conselho daquele liceu não era necessário que os programas de inglês mudassem, mas que os livros de ensino fossem feitos de acordo com os programas. Só assim era possível garantir, nos nossos liceus, algum progresso no ensino dos idiomas estrangeiros. Das gramáticas inglesas adotadas oficialmente no ensino liceal, uma tinha sido publicada há dezenas de anos e encontrava-se desatualizada em vários aspetos, uma vez que a terminologia gramatical tinha mudado, obrigando a que os métodos tivessem, também, de acompanhar aquela mudança; a outra era uma gramática mais direccionada para professores do que para alunos, com uma preocupação constante de fonética, quando se prova que os alunos aprendem a ler o inglês mais com o professor do que com as gramáticas que nisso representam um papel muito secundário.

O Liceu de Faro, por sua vez, considerava que, a manter-se o regime liceal vigente, a única modificação útil a executar nos programas do ensino secundário de línguas vivas seria a separação do ensino teórico e literário de inglês, do seu ensino verdadeiramente prático ou então proceder à supressão completa deste último, diminuindo-lhes assim a sua enorme extensão e evitando uma certa confusão labiríntica em que os mesmos programas se encontravam.

Além disso, pretender com o sistema liceal vigente naquela época (decorrente da reforma de 1905), em que os alunos eram lecionados quase em simultâneo e, em cada ano, em todas as línguas e em todas as ciências, pudessem aprender a ler com boa pronúncia e a traduzir corretamente, era cometer um enorme erro, cujas consequências se encontravam bem patentes em todos os liceus. Querendo que os alunos aprendessem tudo, com tal extensão e complexidade, o mais que se conseguia, com raríssimas exceções, era que nada soubessem e tudo confundissem. Além disso, o ensino prático de uma língua estranha (falar, conversar) tinha de ser o mais individualizado possível e, no nosso país, por uma simples consideração

económica as turmas de línguas, em vez de diminuírem o número de alunos, aumentavam-no, chegando a atingir, nas primeiras classes, a soma de cinquenta alunos, o que comprometia o ambiente tranquilo e, portanto, toda a intensidade do ensino e a sua proficuidade.

Ninguém desconhecia que, nos liceus portugueses, com o processo de ensino vigente e os regulamentos respetivos não era possível o ensino prático de línguas vivas, o qual só deveria pretender habilitar os alunos de ciências a bem poderem interpretar e compreender os grandes autores dessas línguas e a torná-los aptos a poderem corresponder-se no que houvesse de mais fácil e prático no uso escrito dessas mesmas línguas. Em conclusão, o ensino teórico e literário deveria ser separado do ensino prático das línguas vivas. Por outro lado, devia-se, com o menor esforço para o aluno e o maior cuidado para o professor, ensinar na aula a tradução de catálogos e jornais franceses e ingleses, executando-se sobre estes, em confronto com catálogos e jornais portugueses, exercícios de versão e retroversão; devia proceder-se, sempre que possível, ao confronto da fonética, da morfologia e da sintaxe das línguas francesa e inglesa, como um meio dos alunos memorizarem melhor os conhecimentos de que necessitavam.

Face às dificuldades que a leitura em inglês impunha ao aluno principiante do estudo deste idioma, o Conselho escolar do Liceu da Póvoa de Varzim entendia que todos os esforços do professor da 1ª classe de inglês deveriam ter em vista a aquisição de uma pronúncia e de uma acentuação exatas. Na sua opinião, a parte essencial do programa da 1ª classe deveria centrar-se em fixar uma boa pronúncia através de exercícios frequentes, exigindo-se do aluno firmeza, fluência e entoação. As noções gramaticais sobre a morfologia e a sintaxe, deveriam ser as mais essenciais e gerais, mormente num compêndio adotado para as primeiras classes.

O principal fim do programa destas classes deveria ser somente a completa compreensão das generalidades. O estudo complementar da sintaxe deveria restringir-se apenas ao 4º e ao 5º anos, evitando-se, ainda assim, o maior número de exceções gramaticais, que poucos ou nenhuns resultados práticos produzem. Também o estudo de vocábulos isolados, no entender daquele Conselho, não prestava resultados vantajosos, pelo contrário, até obrigava o aluno a um trabalho árido e fastidioso. A par da gramática e da tradução, deviam acompanhar os

exercícios de conversação através de todas as classes, porquanto o ensino de uma língua viva tem um duplo caráter: literário e prático.

Na verdade, era de suma utilidade que, sem abandonar o método direto, se conferisse um certo cariz prático ao ensino, para que tivesse alguma aplicação nas relações usuais da vida. Segundo aquele Conselho, este seria o sistema vivo mais adequado para ser seguido nas línguas vivas. Ainda que o regime do ensino se opusesse, pela insuficiência de tempo, a um largo desenvolvimento da linguagem falada, já seria de louvar se o aluno, no final do seu curso do liceu pudesse manter uma conversação com estrangeiros sobre as principais necessidades da vida. Acerca dos exercícios escritos, pareceu àquele Conselho que deviam ser aproveitados no sentido de facilitarem a conversação. Refletindo, portanto, um pouco sobre todos estes factos, concluíram os professores que aquilo que podia ser bom ou mau não eram os programas propriamente ditos mas, somente, a maneira de os colocar em prática – o método – numa palavra.

O Conselho escolar do Liceu de Portalegre entendeu que devia ser dada especial atenção à pronúncia em qualquer dos anos de estudo desta língua, devendo o professor começar por pronunciar palavras muito lentamente, separando bem as sílabas e obrigando o aluno a repeti-las, tantas vezes quantas as necessárias, para que as reproduzisse corretamente. O mesmo fazendo depois com as palavras escritas e com as frases. Em relação ao vocabulário, o mesmo devia iniciar-se com aqueles vocábulos que os alunos visualizam na aula, partes do corpo recorrendo aos quadros que representam cenas da vida comum e que serviam de tema a pequenas narrações e descrições. Nas classes mais adiantadas, o desenvolvimento do vocabulário devia ser realizado pelo auxílio da leitura. O ensino prático da gramática deveria ser metódico, derivado das frases dadas para aquisição dos vocábulos e completado pelo livro de leitura. Os exercícios de conversação deveriam começar pelas perguntas formuladas pelo professor, com palavras já conhecidas, para que o aluno respondesse com frases completas. Os professores de inglês deste liceu compreenderam que a tradução deveria ser substituída pela explicação dos textos na própria língua em que foram escritos. Nas classes mais adiantadas, os exercícios escritos mais frequentes (narrações, cartas, resumos das leituras feitas, etc.) deveriam ser desenvolvidos e aprofundados.

Segundo o professor Luis Cardim, do 3º grupo, do Liceu de Setúbal, na 2ª e 3ª classes de inglês, mas principalmente na 2ª, não devia ser obrigatório o uso de traduções e retroversões, isto é, o ensino nessas classes deveria tender a promover a aquisição do poder intuitivo de usar oralmente e por escrito a língua estrangeira. A tradução deveria ser reservada para as classes finais, quando já se tem um bom domínio da língua materna. Quanto à gramática, o seu emprego deveria aqui obedecer apenas a razões práticas, como auxiliar para a aquisição da língua estranha no seu significado mais lato e não ser considerada como instrução que interesse reter definitivamente.

O Conselho escolar do Liceu de Vila Real, em relação à 2ª classe de língua inglesa (1º ano desta disciplina), entendeu que os alunos deviam começar por familiarizar-se com os sons próprios da língua. A apropriação de vocábulos, a principiar pelos mais usuais devia preceder as breves descrições de objetos, narrações simples, pequenas poesias destinadas a serem lidas, compreendidas e recitadas de modo a tornar o aluno apto a exprimir-se em inglês na esfera dos conhecimentos adquiridos. A rubrica de gramática deveria limitar-se ao necessário e suficiente para se compreender e utilizar o texto e sempre dele deduzida em observações ou quadros genéricos de flexão nominal, verbal e verbos auxiliares. Na 3ª classe (2º ano do curso) deveria o livro de leitura conter, além de ciclos de vocábulos destinados à apropriação, como na 2ª classe, pequenos contos, narrações, fábulas e lendas comuns ao fundo tradicional das duas nacionalidades, e que a gramática deveria compreender a revisão e o complemento da morfologia, formas irregulares, verbos fortes, auxiliares de tempo e modo, de uso mais frequente, assim como noções de sintaxe dos pronomes, comparativos, relativos, generalidades referentes ao emprego dos artigos e preposição. Ficava assim reservado para a 4ª e 5ª classes, o estudo da vida e civilização inglesas, familiarizando o aluno com as suas tradições, usos e costumes, a sua geografia, história, comércio e indústria, lendo obras de autores clássicos que mais se destacassem pela naturalidade e clareza.

1.1.2. A FALTA DE ARTICULAÇÃO DOS PROGRAMAS DE LÍNGUAS VIVAS

As modificações a realizar nos programas de línguas vivas eram mais ao nível da forma do que da essência. A cada passo encontram-se expressões demasiado vagas, indefinidas, tais como, *ampliação da matéria dada, revisão, complemento*, sem limites bem definidos e sem uma orientação precisa, o que era manifestamente negativo porque, mudando geralmente as classes de professor, ano após ano, umas vezes pela força das circunstâncias, outras por um aproveitamento necessário e dependente das aptidões dos diferentes professores e que raramente tinha em consideração os verdadeiros interesses do ensino. O professor raramente sabia em que ponto da matéria deveria começar a lecionar de forma a dar continuidade à obra do seu antecessor.

A falta de harmonia entre os programas de línguas vivas era flagrante. A ausência de qualquer conexão surgia repetidas vezes. Assim, por exemplo, tratando-se do ensino do inglês e do alemão, estatuíam os respetivos programas, um breve curso propedêutico de 3 ou 4 semanas, enquanto para o francês nada se prescrevia a esse respeito.

No programa do 1º ano de língua inglesa (2ª classe do curso) exigiam-se retroversões livres, contrárias à índole do método direto, e reproduções orais dos excertos lidos, enquanto no programa de língua francesa nada se referia sobre estes exercícios. Os livros adotados para os dois primeiros anos de inglês (2ª e 3ª classes) eram os mesmos e, logo no terceiro ano de estudo desta língua (4ª classe), iniciava-se a leitura de obras literárias, nomeadamente, Walter Scott, Charles Dickens e Alfred Tennyson.

Por outro lado, verificava-se uma igual falta de articulação relativamente aos livros exigidos para o ensino das três línguas vivas do currículo liceal. Segundo a legislação vigente, a «selecta» para os três primeiros anos de francês devia conter «pequenos trechos fáceis em prosa e verso sobre assumptos da vida doméstica, fábulas, contos, anedotas e episódios históricos, uma larga cópia de informações sobre a França e sobre a vida do povo francês». Para os dois primeiros anos de ensino do alemão e do inglês (2ª e 3ª classes) as exigências da lei resumiam-se a longas cópias de informações úteis referentes ao país respetivo, sendo de particular interesse os excertos geográficos.

Segundo o professor Teixeira Botelho, a falta de unidade e harmonia presente nos programas de línguas vivas tinha necessariamente de ser extinta, independentemente das orientações posteriores que viessem a ser seguidas na elaboração dos novos programas liceais. E não bastava que se estabelecesse uma unidade entre os programas das três línguas vivas. Além disso, era necessário harmonizá-los todos com normas do método direto, algumas das quais eram até contrariadas pelas disposições do regulamento vigente, como aquela que se refere ao ensino propedêutico. Este, a querer observar os preceitos do método oficial, tinha de tornar-se extensivo às três línguas porque sendo o seu principal objetivo a educação dos órgãos do ouvido e da voz, evitando, a princípio, a vista dos sinais ortográficos, que fatalmente despertavam reminiscências dos sons da língua mãe, mal se compreendia que a sua necessidade só se fizesse sentir no início de uma das línguas. De mais, para que dele derivasse toda a utilidade era indispensável que a sua ação fosse muito mais prolongada do que aquela que o regulamento prescrevia, tanto mais que nas nossas escolas era não só desconhecido o uso da notação fonética, mas até proibido. A prova disso encontra-se, até certo ponto, no facto de que as crianças que adquiriam a língua estrangeira diretamente, conservarem geralmente a sua boa pronúncia quando, mais tarde, o uso do livro lhes coloca em confronto com os sinais gráficos, apesar de estarem habituadas a atribuir-lhes os sons que estes representam na língua mãe.

A experiência pedagógica tinha revelado que o ensino propedêutico, parte essencial do método direto, devia ser objeto das quarenta primeiras lições, ao fim das quais os alunos já poderiam começar os seus exercícios de leitura, depois do ouvido e dos órgãos da voz se encontrarem já regularmente preparados. Por outro lado, as disposições dos programas eram contrárias às normas essenciais do método direto. Estas efetivamente determinavam que, no começo do ensino duma língua se suprimisse ou, antes, se reduzisse ao mínimo indispensável a tradução da língua estrangeira para a língua mãe e a retroversão, por se entender que ambas contrariavam o objetivo do ensino da língua na sua fase inicial. Pois, os nossos programas, ao mesmo tempo que recomendavam que no ensino das línguas vivas predominasse o método direto, prescreviam aqueles dois exercícios logo nas primeiras classes.

Do ponto de vista formal, os nossos programas revelavam uma ausência completa da noção do fim que tinham em vista, não só em cada classe ou grupo de classes mas, também, no seu conjunto, ficando o professor sem um objetivo nitidamente definido que orientasse todos os seus esforços.

2. O PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE 1910 E 1974

Ao longo de todo o século XX, os programas de inglês, grosso modo, simplesmente repetem ou apenas introduzem ligeiras modificações em programas anteriores. Esta viagem à história do ensino de uma disciplina, como é o caso da língua inglesa, não deixa de revestir alguma importância na medida em que permite consciencializar, retrospectivamente, para uma prática pedagógica que, na maioria das vezes, é exercida de forma mecânica e inconsciente. Mas, também, poderá garantir que futuras programações do ensino desta língua estrangeira possam beneficiar, conhecendo a história da legislação no sector. Na verdade esta não é exemplar e pouco abona a favor da competência dos programadores e legisladores.

2.1. DE 1918 A 1935

O anterior programa disciplinar de inglês, aprovado pelo decreto de 3 de Novembro de 1905, só se encontrava em vigor para os alunos do período transitório, a que se referia o artigo 452º do regulamento aprovado pelo decreto nº 4799, de 8 de Setembro de 1918.

A implantação da República, em 1910, não teve um efeito imediato na alteração dos programas de ensino. Foi necessário esperar até 1918 para ocorrer uma reforma (Alfredo de Magalhães) que correspondesse pelo menos na intenção, ao espírito do movimento republicano. Os programas curriculares dela decorrente foram aprovados em 27 de Novembro de 1918 e publicados pelo decreto nº 5002, do *Diário do Governo* nº 257, de 28 de Novembro de 1918. Esta reforma reveste-se de um cariz inovador na medida em que, pela primeira vez se introduzem aulas práticas de línguas no Curso Complementar de Letras e Ciências.

2.1.1. O PROGRAMA DE 1918¹⁰⁹

O programa de inglês reparte-se por sete classes, sendo visível em cada uma delas, o domínio de conteúdos temáticos e gramaticais mais abrangentes. Na 2ª classe, o programa iniciava-se com a aquisição oral dos numerais cardinais, a sua escrita e respetiva transcrição fonética. Introduz o alfabeto inglês seguido dos numerais ordinais. A aquisição do vocabulário era realizada no âmbito de conteúdos temáticos específicos, como “a aula”, “o corpo humano”, “o tempo”, “a família” e “o vestuário”. A conversação era realizada em frases simples, partindo da observação dos objetos e dos quadros parietais¹¹⁰, enquanto os exercícios de leitura deviam partir de trechos organizados com as palavras previamente conhecidas.

As instruções que acompanham este programa atribuíam particular destaque à pronúncia oficial do *Southern English*. Existia então uma preocupação constante para que os alunos possuissem uma pronúncia correta e cuidada da língua. A fonética assumia particular relevo recomendando-se que a respetiva transcrição fosse realizada pela *Association Phonétique Internationale*. Os vocábulos passavam então a ser acompanhados da respetiva transcrição fonética, partindo o aluno de um som já conhecido para a sua representação e nunca o contrário. Não se deviam dar mais explicações sobre os sinais a não ser nos casos em que fosse necessário que os alunos compreendessem o motivo da existência de sinais diferentes para representar um som que para eles era aparentemente o mesmo. Apenas nos sons não existentes em Português, os professores deveriam dizer-lhes como se pronunciavam, antes da sua representação escrita. O estudo do alfabeto, feito pelo mesmo processo, completava o estudo dos símbolos fonéticos e logo que os alunos conhecessem o nome das letras, mandavam-se soletrar os numerais, cuja escrita, nessa altura, já os alunos conheciam, não podendo assim haver qualquer confusão entre a grafia vulgar das palavras e a sua grafia fonética.

A gramática é induzida à medida que se formam as frases que deverão depois ser sistematizadas em pequenos quadros. As alterações produzidas pela flexão devem ligar-se sempre à correspondente alteração fonética, havendo o cuidado de

¹⁰⁹ Vide Anexo 11 – Programa de 1918.

¹¹⁰ Recomendação para os quadros da coleção *Delmas* ou *Collin* ou até mesmo outros que contemplassem a matéria dos programas.

apresentar sempre as formas fortes e fracas e as alterações na pronúncia provenientes da aproximação dos sons que as originam.

A 3ª classe era dedicada à revisão geral do vocabulário, da conversação e da gramática iniciada na classe anterior. O estudo da gramática compreendia ainda os pronomes (relativos, interrogativos, indefinidos e reflexos) e os verbos (formas negativas e interrogativas). Quanto ao vocabulário e aos exercícios de conversação circunscreviam-se à “casa” e à “alimentação”. A leitura de pequenos contos e descrições deviam estar relacionados com a vida do *home* inglês.

Na 4ª classe continuava o estudo do vocabulário e da conversação, desta vez sobre a vida na escola, a vida em casa e na cidade. Procedia-se a uma revisão dos conteúdos lexicais e gramaticais da classe anterior, ampliando-se as noções anteriormente adquiridas. Era então introduzida a tradução ocasional de descrições características da vida na escola, em casa e nas grandes cidades inglesas. O estudo desta classe contemplava igualmente exercícios sobre pequenas cartas familiares e de recitação.

A 5ª classe procedia a uma revisão geral da gramática e conversação de todas as classes anteriores. A área vocabular era direcionada para “o campo”, “a montanha”, “a floresta”, “o mar” e “os desportos”, acompanhada pela leitura, interpretação, reprodução oral e escrita de trechos sobre a vida do campo, fábulas, viagens, história e geografia. Mantinham-se os exercícios sobre cartas e a recitação. Os conteúdos gramaticais abarcavam a sintaxe, nomeadamente, a formação de palavras. Importantes eram, também, algumas das indicações metodológicas que acompanhavam o programa. A revisão gramatical no início da 3ª, 4ª e 5ª classes devia fazer-se em português e, na 5ª classe, a partir de frases de transformação. Era importante que o estudo destas classes começasse sempre pela revisão gramatical de modo a que a conversação pudesse assentar em bases sólidas. As 6ª e 7ª classes, do Curso Complementar de Letras retomavam a gramática das classes anteriores realizando uma revisão geral. Era pois ao aspeto da leitura, interpretação, crítica, tradução e reprodução oral e escrita de escritores que o programa concedia maior importância. Na 7ª classe estudava-se a história literária inglesa e, na rubrica de gramática, os alunos aprendiam, sumariamente, a história da língua e a fonética. Nas instruções que acompanhavam o programa insistia-se para que as aulas práticas

devessem todas começar pela revisão dos elementos de conversação ministrados nas classes anteriores. Depois dessa revisão, o professor imprimir-lhes-ia a orientação que entendesse, recomendando-se excursões em que apenas se falasse inglês, leitura de jornais, correspondência, entre outros. Na 6ª classe do Curso Complementar de Ciências prescrevem-se os mesmos conteúdos do programa da 6ª classe do Curso Complementar de Letras, excluindo apenas os escritores do século XVII. Na 7ª classe, além da habitual revisão gramatical, os alunos eram obrigados à leitura duma obra completa dum autor moderno. A tradução e a reprodução de artigos de revistas científicas ficavam destinadas para o último período do ano. Refira-se ainda a inclusão de duas horas semanais de aulas práticas de inglês na 6ª e 7ª classe dos Cursos Complementares de Letras e Ciências que viriam a ser retiradas com o decreto nº 7558, de 18 de Junho de 1921.

Em 26 de Setembro de 1919 é publicado um novo decreto¹¹¹ que não produziu grandes alterações no ensino, sendo patente a semelhança com os programas disciplinares do ano anterior. A única novidade a referir prende-se com a extinção, na 7ª classe do Curso Complementar de Ciências, da leitura da obra completa dum autor moderno¹¹².

Em 1921 ocorreu uma nova reforma do ensino, pelo então ministro da Instrução Pública, Ginestal Machado, sem grandes alterações ou inovações. Os programas da reforma anterior mantiveram-se em vigor e, até 1926, nada mais foi legislado no que concerne ao ensino secundário, que mereça destaque.

Com a nomeação, em Junho de 1926, para o cargo de Ministro da Instrução Pública, Artur Ricardo Jorge acabou por desencadear um conjunto de transformações importantes em relação à estrutura curricular e aos programas, ao promulgar o Estatuto da Instrução Secundária¹¹³. A reformulação de programas de 2 de Novembro de 1926 (Decreto nº 12594 do *Diário do Governo* nº 245) é solidária com uma reorganização geral do ensino secundário. O curso liceal é encurtado em um ano, passando de sete para seis anos. O antigo Curso Complementar de Letras,

¹¹¹ O Decreto nº 6132, de 26 de Setembro de 1919 (*Diário do Governo* nº 196, de 26 de Setembro de 1919) foi revogado pelo decreto nº 7558, de 18 de Junho de 1921 e depois pelo decreto nº 12594, de 02 de Novembro de 1926.

¹¹² Vide Anexo 12 – Programa de 1919.

¹¹³ Vide Decreto nº 12425, do *Diário do Governo* nº 220, de 2 de Outubro de 1926.

que passa agora a designar-se por Curso Preparatório de Letras, tem a duração de apenas um ano. A reorganização do ensino liceal é orientada por um critério pedagógico de economia, tentando evitar a superabundância de matérias, a sobrecarga horária e a fragmentação dos conhecimentos, que acabam por refletir-se na própria extensão dos programas. Assim, no que à disciplina de inglês respeita, verificava-se o seguinte: no Curso Geral a língua inglesa existia no 2º, 3º, 4º e 5º anos distribuída do seguinte modo: o 2º e 3º anos eram destinados à educação do ouvido e dos órgãos vocálicos para a aquisição do sistema fonético da língua, sendo essa educação acompanhada pela aquisição do vocabulário e da fraseologia. Destacava-se o estudo do vocabulário sem imposição taxativa de uma ordem determinada, que seria feito de modo animado e interessante, por intermédio de contos tradicionais, historietas, versos, adivinhas, provérbios, jogos, dando-lhe, o mais possível, um caráter intuitivo por meio da imagem e do modelo. É de realçar ainda a educação visual e gráfica pela leitura e escrita e a importância atribuída à fonética e à pronúncia, mas de modo mais generalista. Estes dois anos contemplavam ainda o estudo indutivo das regras de morfologia e a sua sistematização e algumas noções sumárias de sintaxe. Nas “Observações” que acompanham o programa destes dois anos aconselhava-se o emprego da notação fonética da A.P.I., principalmente, em *transcrições seguidas* e os exercícios de transformação completados por exercícios de tradução. Era atribuída especial atenção ao verbo podendo constituir como que o núcleo do ensino. Referia-se ainda que os trechos de vocabulário compostos unicamente de definições e enumerações deveriam ser excluídos. Quanto ao livro de texto a adotar para as 2ª e 3ª classes, as indicações eram muito específicas: deveria ser muito reduzido em volume, de tipo bem legível e muito cuidado quanto à parte material; seriam destinados apenas a trechos de leitura, transcrições fonéticas, imagens, resumos gramaticais muito sumários em português e um glossário dos vocábulos empregues com a indicação da página e da linha em que ocorriam. Os assuntos mais populares da Inglaterra teriam preferência sobre quaisquer outros.

A 4ª e a 5ª classe não eram mais do que uma continuação da educação auditiva, verbo-motriz, visual e gráfica iniciada nas classes anteriores. Porém, os trechos de leitura tinham um caráter mais literário sem deixarem de ser tão simples

quanto possível. Indicava-se um só livro para ser utilizado nos dois anos. O único ano do curso preparatório de letras era destinado ao aperfeiçoamento das aptidões adquiridas para a compreensão e uso da língua, através da leitura de trechos literários de pequenas obras completas ou resumos de obras mais extensas (Scott, Dickens, Thackeray, Kipling, etc.). O estudo da literatura seria sumário e atendendo às características essenciais das épocas literárias. O legislador indicava como livro de ensino para o Curso Preparatório de Letras uma gramática, nada referindo todavia sobre qual deveria ser adotada¹¹⁴.

Em 22 de Janeiro de 1927, Alfredo de Magalhães publica o Decreto nº 13056¹¹⁵, no qual foram feitas algumas alterações ao Estatuto do Ensino Secundário da reforma anterior, respondendo às numerosas críticas dirigidas à estrutura do ensino liceal. Condicionado pelo tempo, optou por corrigir pontualmente os aspectos mais prementes destacando-se, entre as alterações realizadas, o alargamento do número de anos dos cursos complementares, que passaram novamente a ter dois anos e, conseqüentemente, o ensino liceal retomava a duração de sete anos. Os conteúdos programáticos do curso complementar não foram revistos, mas no entanto, através de um decreto emanado do Ministério da Instrução Publica, determinava-se que, para esse ano letivo, os Conselhos escolares dividissem pela 6ª e 7ª classes as matérias dos programas dos Cursos Complementares de Letras e Ciências, devendo na divisão ser mantida a mesma ordem pela qual eram estudados os assuntos (art.º 27, do decreto 13056, de 22 de Janeiro de 1927). Só posteriormente, em 1929, com Gustavo Cordeiro Ramos dirigindo os destinos da instrução pública, foram publicados novos programas para os cursos complementares.

Em 14 de Janeiro de 1929, Gustavo Cordeiro Ramos aprova os programas dos cursos complementares (decreto nº 16362, *Diário do Governo* nº 11). Constatando a existência indesejável de divergências de liceu para liceu, motivadas pela autonomia dos conselhos escolares para dividir pela 6ª e 7ª classes a matéria dos programas dos Cursos Complementares de Letras e Ciências, impunha-se, por aquele diploma

¹¹⁴ Vide Anexo 13 – Programa de 1926.

¹¹⁵ *Diário do Governo* nº 18, de 22 de Janeiro de 1927.

fixar para todos os liceus a parte do programa que respeitava a cada uma dessas classes. Atente-se à distribuição das matérias nas duas classes complementares¹¹⁶.

A 6ª classe é especialmente dedicada à leitura e à tradução. O aluno devia ser capaz de ler e traduzir, na aula, trechos escolhidos de autores ingleses e americanos modernos¹¹⁷, do fim do século XVIII até ao século XX, ficando destinado para a 7ª classe os autores ingleses da segunda metade do século XVII e do século XVIII¹¹⁸; em casa o aluno procedia à leitura de pequenas obras completas de autores do período referido, que eram posteriormente verificadas na aula pelo professor. O programa contemplava ainda uma revisão da morfologia e regras gerais de sintaxe. A escrita era desenvolvida através de pequenos exercícios de composição e as traduções eram escritas, de inglês para português.

Na 7ª classe era dada continuidade e desenvolvimento aos exercícios orais e escritos feitos na classe anterior, assim como os referentes à tradução e à versão e procedia-se a uma revisão da sintaxe. O aluno era obrigado ainda à leitura, em casa, de pequenas obras completas ou resumidas em edições escolares inglesas de autores ingleses da segunda metade do século XVII e do século XVIII, que seria depois verificada e apreciada na aula pelo professor. Neste ano, o estudo contemplava ainda noções elementares de gramática histórica e rudimentos da história da literatura inglesa. Nas *observações* ao programa, o legislador refere que enquanto não se organizassem e publicassem edições portuguesas anotadas, de antologias adaptadas a este programa, podiam os Conselhos escolares adotar edições estrangeiras de “crestomatias” em que figurassem os principais autores mencionados.

Nas *Considerações de ordem geral sobre a execução dos programas dos cursos complementares, I, Letras*, refere o legislador que “no curso complementar, o ensino é mais sistematizado e aprofundado do que no curso geral, devendo o professor, no entanto, ter sempre presente as reais possibilidades de trabalho dos

¹¹⁶ Vide Anexo 14 – Programa de 1929.

¹¹⁷ Wordsworth, Coleridge, Southey, Walter Scott, Campbell, Moore, Byron, Shelley, Keats, Edgeworth, Austen, Lamb, Tennyson, Browning, Thackeray, Dickens, Lytton, Eliot, Macaulay, Froude, De Quincey, Ruskin, Kingsley, Arnold, Rossetti, Longfellow, Prescott, Cooper, Emerson, Irving

¹¹⁸ A lista refere os seguintes escritores: Evelyn, Pope, Young, Thomson, Collins, Gray, Steele, Addison, Defoe, Swift, Richardson, Fielding, Smollet, Goldsmith, Cowper, Burns, Sheridan, Gibbon, Johnson, Burke e ainda, como introdução ao estudo de Shakespeare, dos “Tales from Shakespeare”, de Lamb (século XIX).

estudantes”. Se no ensino de todas as disciplinas do elenco curricular, o professor devia esforçar-se por levar os seus alunos à convicção da utilidade dos conhecimentos que lhes ministrou, muito maiores deviam ser esses esforços em relação às línguas modernas. Além de concorrerem com as outras disciplinas para a cultura e o desenvolvimento do espírito, essas línguas são instrumentos preciosos de trabalho e, por esse motivo, os alunos deviam adquirir a sua posse efetiva de modo a utilizá-las devidamente. Todavia, o estudo das respectivas literaturas não podia nem devia ser profundo e exaustivo. De facto, convinha que fosse mais ou menos subsidiário do estudo da literatura portuguesa, e sempre que possível, o professor devia realizar todas as aproximações necessárias de modo a que os alunos alargassem os seus horizontes intelectuais, alertando-os para determinados problemas e criando assim hábitos de leitura para que gradualmente pudessem compreender a beleza literária, respeitando os valores espirituais e também a entrever a evolução dos diferentes géneros. No curso complementar, a leitura orientada ocupava sempre um lugar de relevo. Para o efeito, o professor devia socorrer-se dos recursos dos alunos, aproveitando os conhecimentos literários, históricos e linguísticos que eles já possuíam e orientando o ensino em concordância com o das outras disciplinas. Além de destacar a ideia ou as ideias principais do excerto, devia o professor situá-lo no contexto geral da obra a que pertencia e enquadrar também o autor na sua época. A tradução devia ser rigorosa e absolutamente correta. O exercício de escrita sobre um assunto tratado deveria constituir o remate da explicação e da tradução desempenhando a correspondência interescolar internacional um papel decisivo para estimular os alunos a escreverem em inglês com alunos de outros países.

2.1.2. O PROGRAMA DE 1930¹¹⁹

Com o decreto nº 18885, de 27 de Setembro de 1930, pretendeu-se levar a cabo uma profunda remodelação dos programas do ensino liceal realizada sob a égide da uniformização e normalização das matérias e do seu ensino. Nesse sentido, dirigiu-se uma crítica aos anteriores programas, os quais, de forma mais ou menos

¹¹⁹ Vide Anexo 15 – Programa de 1930.

explícita, apresentavam limites latos e concediam alguma liberdade de tratamento aos professores que os ministravam. Além disso foram organizados em função de um plano de estudos já amplamente modificado. Pretendeu-se programas taxativos, quanto possível, “exequíveis”, para que a matéria pudesse ser ensinada no tempo destinado a cada disciplina e “coordenados” de modo a que cada disciplina mantivesse a sequência do ensino, de uma classe para outra, e que o conjunto de disciplinas lecionadas num ano se articulasse, de modo a serem alcançados os fins do ensino no curso.

Os programas das duas primeiras classes do curso geral tinham um caráter acentuadamente prático e o ensino de humanidades era feito sem latim: as suas disciplinas fundamentais eram o português, em torno do qual se agrupavam as outras disciplinas literárias, e a matemática que fornecia as bases sobre as quais assentava o estudo das restantes. Enquanto no curso geral se atribuía uma importância extrema à concentração das disciplinas da mesma classe, nos cursos complementares atendia-se à autonomia das diversas disciplinas. Todos os programas eram acompanhados de *Observações*, que facilitavam a sua interpretação, e da indicação dos livros para o ensino, com as notas precisas para orientar os autores. Uma vez que o ensino de inglês tinha como objetivo a aquisição efetiva, oral e escrita, de competências de comunicação, o recurso à língua materna encontrava-se interdito e o método empregue deveria ser o ativo, fundado no método direto, excluindo exageros.

Para efeitos da distribuição da matéria dos programas consideravam-se os dois anos de estudo da língua inglesa divididos em dois ciclos de 50 aulas cada. No 1º ciclo da 4ª classe, a missão do professor era antes de mais a familiarização do aluno com a fonética da língua. Nas primeiras 8 a 10 aulas deveria o professor garantir um ensino exclusivamente oral, sem o auxílio do livro, nem de qualquer transcrição ortográfica ou fonética. O programa iniciava com os numerais cardinais, o alfabeto e os objetos da aula por eles conterem os símbolos fonéticos necessários nesta fase introdutória. Nas *Observações* indicava-se o processo que devia ser seguido deixando, contudo, essa escolha ao critério de cada professor. De seguida, o professor recorrendo ao vocabulário já introduzido, ensinava as expressões idiomáticas, exercícios ativos de textos graduados, descrições e diálogos. Todo este

estudo era acompanhado pela gramática, ensinada de modo muito discreto. No 2º ciclo da 4ª classe e seguintes, a base do ensino era o texto que compreendia as seguintes etapas: leitura pelo professor, leitura cuidada realizada pelos alunos, conversação sobre o texto através de questionários geradores de diálogos (professor/alunos e alunos/alunos), comentário gramatical feito oralmente em português e exercícios gramaticais de transformação.

No 1º ciclo da 5ª classe seguia-se o mesmo percurso mas incluía-se agora o estudo dos elementos da língua falada e escrita, nomeadamente as frases idiomáticas e os seus equivalentes em português que deveriam ser convenientemente registadas no caderno-diário do aluno. De seguida deveria proceder-se à tradução oral de alguns dos textos, exigindo-se do aluno que exprimisse o pensamento expresso no texto estrangeiro. No final deste ano, os alunos praticavam a retradução¹²⁰. No 2º ciclo da 5ª classe, o estudo prosseguia do mesmo modo que na classe anterior mas acrescentando a tradução escrita de textos conhecidos e desconhecidos, artigos de jornais e revistas, com o auxílio do dicionário. Nesta fase, estas traduções deviam ser feitas sob a direção do professor, cuja tarefa era ensinar o aluno na utilização do dicionário. Neste ciclo eram ainda realizados exercícios de redação livre, pequenas descrições e cartas muito simples.

É sabido que o objetivo do ensino das línguas vivas no liceu não era propriamente fazer dos alunos intérpretes, tradutores ou correspondentes comerciais. De facto, um aluno não podia terminar o ensino liceal a falar fluentemente uma língua estrangeira nos seus variados aspetos. Por isso era da competência do liceu garantir que o aluno adquirisse uma sólida cultura gramatical, através dum processo intuitivo, ordenando sistematicamente, no caderno, em esquemas e quadros, as noções gramaticais como elas se encontravam distribuídas nos programas. Essa ordem no estudo da gramática, do vocabulário e nos assuntos para os exercícios escritos e orais da língua era absolutamente necessária para se evitar que um aluno, ao transitar de liceu ou até mesmo de turma, no mesmo liceu, não se sentisse perdido. Era necessário que o aluno nesse processo de transição

¹²⁰ A “retradução” consistia em escrever na língua estrangeira e de uma forma seguida, de maneira a reconstituir as ideias contidas no texto estrangeiro, as formas idiomáticas já apreendidas quando do estudo desse texto.

tivesse o conhecimento dum *programa mínimo* que lhe permitisse prosseguir o estudo na mesma classe de qualquer liceu. A necessidade de uma base de conhecimentos comuns, fixada no programa, levou à pormenorização dos programas disciplinares de cada classe.

O recurso à língua materna era sugerido no ensino das regras gramaticais e sempre que, na 4ª classe, os alunos revelassem cansaço. Nesses casos, o legislador recomendava 15 minutos apenas na língua estrangeira, seguidos de um intervalo de 5 minutos na língua materna suficientes para repousar a atenção e aferir sobre o aproveitamento dos alunos. Nessa pausa corrigiam-se erros, tiravam-se dúvidas e preparava-se o que se seguia, conforme essa sondagem o tivesse aconselhado. Terminado esse intermédio, outra frase em língua estrangeira. Deste modo, o aluno animava-se e redobrava a sua atenção.

Os alunos deveriam ter um *caderno de gramática* onde registassem, em quadros e esquemas, as noções gramaticais e um *caderno diário*, onde registavam diariamente e em aula, em páginas numeradas e datadas (na 4ª classe sob mera indicação do professor e na 5ª sob a sua fiscalização), questionários, transformação de frases, transcrições fonéticas e todos os elementos que lhes permitissem o estudo da lição em casa. Nele se faziam os exercícios de *home work* (os conhecidos trabalhos de casa).

Nas “Observações” ao programa, o legislador indicava tês livros que deveriam acompanhar o ensino desta língua: *O Método de Inglês*, em dois volumes, um para a 4ª e outro para a 5ª classe, uma *gramática* e um *dicionário inglês-português e português-inglês*, para as duas classes. Cada volume do *Método* seria dividido em duas partes, correspondentes aos dois ciclos de cada classe. Quanto à forma de exposição conteriam, além dos textos, diálogos, questionários e exercícios. Os textos deveriam ser rigorosa e meticolosamente graduados, não só quanto à ordem pela qual era apresentado o vocabulário, mas também quanto às noções gramaticais, que deviam surgir numa gradação extremamente delicada. Além disso, o ensino do vocabulário devia ser feito tendo como ponto de partida os textos e nunca por meio de definições, sendo por isso necessário que os textos fossem animados: contos tradicionais, historietas, anedotas para o 1º ciclo da 4ª classe. Nos ciclos seguintes deviam apresentar um carácter mais literário, mas não deixando de conter a matéria

do programa, devidamente ordenada e graduada. A transcrição fonética de palavras ou frases deveria ser relegada para o fim de cada lição.

A *gramática* seria dividida em três partes. A primeira destinada à matéria relativa à morfologia; a segunda desenvolveria cada um dos pontos tratados e a terceira reservada à sintaxe, estabelecendo-se, porém, os paralelismos necessários com a sintaxe latina, não esquecendo a referência às expressões idiomáticas. O dicionário deveria ter transcrição fonética, sinónimos e antónimos das palavras mais correntes, na parte inglês-português.

No curso complementar, agora de dois anos, ensinava-se na 6ª e 7ª classes, a leitura, tradução, conversação e composição sobre assuntos da vida corrente, que pretendia ser uma recapitulação e um complemento do estudo feito nos anos anteriores, mas agora as diferentes rubricas eram apresentadas de forma mais coordenada e resumida. Não havia um programa taxativamente marcado no que diz respeito à sistematização ordenada da matéria a ser estudada. Pretendia-se que o aluno não interrompesse o estudo da língua e o continuasse por meio de leituras, a que se seguiam exercícios de conversação e exercícios escritos sobre o assunto dessas leituras. Cada professor orientava o seu ensino de forma a avivar conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Haveria exercícios de redação, lições orais de leitura e conversação sobre assuntos da vida corrente, podendo ser feitas sobre um artigo de jornal, de revista, ou de qualquer livro, de forma a verificar-se se o aluno tinha da língua os conhecimentos gerais que lhe permitissem servir-se dela “como instrumento de intercâmbio oral e escrito”. Estabelecia-se a obrigatoriedade de se alternar uma lição oral com uma escrita. Durante algumas lições da 6ª classe, o professor poderia servir-se do livro da 5ª classe, de forma a proceder a uma revisão da gramática aplicada. Em seguida o ensino seria feito por meio de jornais e revistas: na 6ª classe, os mesmos textos para todos os alunos e, na 7ª classe, segundo as predileções de cada um. Prescrevia-se, portanto, o uso exclusivo da língua inglesa nas aulas e nas excursões e passeios, evitando-se o recurso à língua materna.

2.1.3. OS PROGRAMAS DE 1931¹²¹, 1934¹²² E 1935

O decreto nº 20369¹²³, de 8 de Outubro de 1931 propunha realizar uma remodelação profunda dos programas do ensino liceal, que se pretendiam taxativos, exequíveis e coordenados. Os considerandos gerais eram os mesmos do decreto anterior assim como as *Observações* de carácter metodológico e pedagógico eram praticamente idênticas no que se refere ao ensino desta língua estrangeira.

Na 4ª classe, 1º ciclo, iniciava-se o ensino da língua pela fonética, através do estudo dos numerais, seguido do alfabeto e de vocabulário sobre “a aula”, “o corpo humano”, “o tempo”, “os jogos” e “o vestuário”; seguiam-se depois os exercícios ativos, séries de frases, ensaios de conversação, recitação e leitura de pequenos trechos em prosa e verso. Quanto à gramática, o seu estudo deveria contemplar a fonética (vogais, consoantes e ditongos) e a morfologia (flexão nominal e verbal, pronomes e adjetivos). No 2º ciclo, o estudo iniciava por uma revisão da gramática, do vocabulário e da conversação aprendidos no ciclo anterior. Seguia-se o estudo do vocabulário e da conversação sobre “a casa”, “a família”, “o regime de vida”, “festas familiares”, “a alimentação” e “a higiene”. O estudo integrava ainda a leitura e a conversação (subordinadas a pequenos contos e descrições da vida do *home* inglês) e os ditados e a recitação. Quanto à gramática pretendia-se que os alunos ampliassem as noções do ciclo anterior para depois se dedicarem ao estudo do caso possessivo, flexões e formas comparativas, pronomes, auxiliares de modo, conjugação passiva e verbos.

Na 5ª classe, 1º ciclo, o ensino iniciava-se por uma revisão da gramática e da conversação seguindo-se o estudo do vocabulário e da conversação sobre a cidade, o campo e os desportos. O programa contemplava ainda a leitura, a conversação e a tradução de descrições características da vida nas grandes cidades inglesas e da vida rústica, exercícios sobre pequenas cartas e recitação.

As noções de gramática anteriormente adquiridas eram ampliadas e aprendia-se fonética (*stress* e *intonation*), o infinito, a preposição em ligação com substantivos,

¹²¹ Vide Anexo 16 – Programa de 1931.

¹²² Vide Anexo 17 – Programa de 1934.

¹²³ *Diário do Governo* nº 232, de 8 de Outubro de 1931.

adjetivos e verbos, complemento do estudo dos auxiliares de modo e elementos de composição e derivação.

Finalmente no 2º ciclo, além das habituais revisões, o ensino centrava-se na Inglaterra e nos seus mais variados domínios: meios de transporte (com destaque para o porto, navios mercantes e de guerra) comércio, indústria, monumentos e escolas. O estudo neste ciclo contemplava a leitura, a tradução de trechos referentes à história e geografia de Inglaterra, ao seu movimento comercial, industrial, artístico, literário e científico, incluindo ainda trechos sobre os Estados Unidos da América do Norte, colónias e domínios ingleses. Os alunos aprendiam epistolografia. Os conteúdos gramaticais resumiam-se à sintaxe, composição e derivação.

Na 6ª e 7ª classe, o estudo era centrado na leitura, tradução, conversação e composição sobre assuntos da vida corrente e da história da Inglaterra procurando recapitular os conhecimentos anteriormente adquiridos e aprofundá-los no que respeitava ao vocabulário e ao conhecimento da vida inglesa. Não havia um programa taxativamente marcado no que diz respeito à sistematização ordenada da matéria a ser estudada. Pretendia-se que o aluno não interrompesse o estudo da língua e o continuasse por meio de leituras, a que se seguiam exercícios de conversação e exercícios escritos sobre o assunto dessas leituras. Cada professor orientava o seu ensino de forma a avivar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Havia exercícios de redação, lições orais de leitura e conversação sobre assuntos da vida corrente, podendo ser feitas sobre um artigo de jornal, de revista, ou de qualquer livro, de forma a verificar-se se o aluno tinha da língua os conhecimentos gerais que lhe permitissem servir-se dela como instrumento de intercâmbio oral e escrito. Estabelecia-se a obrigatoriedade de frequentes exercícios escritos. Durante algumas lições da 6ª classe, o professor podia servir-se do livro da 5ª classe, de forma a proceder a uma revisão da gramática aplicada. Em seguida, o ensino seria feito por meio de jornais e revistas e outros textos que ao professor parecessem de maior interesse dentro da história e da atualidade inglesa. Prescrevia-se, portanto, o uso exclusivo da língua inglesa nas aulas e nas excursões e passeios, evitando-se o recurso à língua materna. Esperava-se ainda que os professores das diversas disciplinas dos cursos complementares aproveitassem os momentos que pudessem surgir para estimular os alunos à consulta de livros

auxiliares escritos em língua inglesa, que já há muito deveria ser usada no liceu como instrumento de trabalho.

Comparativamente com os programas anteriores, a reforma de Gustavo Cordeiro Ramos revelava uma maior consistência em termos educativos e principalmente na sua fundamentação metodológica. Contudo, o seu sucessor no Ministério da Instrução Pública (Manuel Rodrigues Júnior), movido pela existência de reclamações na execução dos programas, procedeu à remodelação dos mesmos. As reclamações dirigiam-se, por um lado, à desarticulação entre a extensão de conteúdos programáticos a lecionar e a carga horária atribuída e, por outro, à definição superficial de temas cuja abordagem ficava ao arbítrio do professor. Refere o decreto nº 24526, de 6 de Outubro de 1934, na sua nota introdutória:

Os programas das disciplinas do ensino secundário aprovados pelo decreto nº 20369, de 8 de Outubro de 1931 foram elaborados com o objetivo de se tornarem taxativos, exequíveis e coordenados. Mas esse fim não foi cabalmente atingido, e muitas reclamações foram formuladas, alegando-se que, em algumas disciplinas as exigências ainda eram excessivas, não podendo os professores ensinar todas as matérias no tempo prescrito pelo Estatuto do Ensino secundário e que em outras o enunciado das matérias era bastante vago, prestando-se a que alguns professores e autores de livros lhes dessem extensão arbitrária.

Em 1934, o Ministério da Instrução Pública reconheceu, de facto, a necessidade de simplificar os programas do ensino liceal de forma a torná-los exequíveis nos limites do tempo destinado ao ensino e harmonizá-los com a capacidade intelectual dos alunos. Nesse sentido, a Direção Geral do Ensino Secundário solicitou aos Conselhos escolares dos diferentes liceus (circular nº 249, de 1934), a indicação das matérias suscetíveis de serem eliminadas, sem prejuízo da conveniente preparação cultural dos alunos, uma vez que esta medida tinha de ser executada ainda no decurso do ano letivo em curso.

Em resposta à circular nº 249, sobre os programas da disciplina de inglês, o professor efetivo do 3º grupo, António Raul Galiano Tavares, do Liceu Mouzinho da Silveira, em Portalegre, referia que o estudo da língua inglesa devia iniciar-se no 2º ano, embora com um programa mínimo (conhecimento da fonética por meio dos diagramas da A.P.I. e rudimentos da morfologia da língua). Segundo ele, os alunos terminam o curso geral dos liceus, quase com completo desconhecimento da língua.

Na sua opinião, os programas encontravam-se bem organizados, sem necessidade de qualquer arranjo, dependendo a eficácia do ensino do método que fosse adotado¹²⁴.

Os professores do 3º grupo do *Liceu João de Deus*, em Faro, entendiam que o tempo atribuído à disciplina de inglês era demasiado reduzido. Para a posse efetiva e real da língua como preceituavam os programas, os dois anos de estudo atribuídos ao inglês no curso geral (menos do que os anos de latim e de francês) necessitavam de ser ampliados pelo menos com mais um ano de estudo desta língua. Nos Cursos Complementares de Letras, os dois tempos de aula semanais para nada chegavam, sendo necessários para um ensino verdadeiramente profícuo quatro tempos de aula como se encontrava preceituado para o alemão¹²⁵.

O professor Mário Abílio da Costa, do *Liceu de Bragança*, prescreve o programa da língua inglesa e reforça que o objetivo do seu ensino devia ser a aquisição efetiva, oral e escrita da língua. Na sua experiência, entendia que, com o programa que se encontrava em vigor, só com os alunos mais hábeis da turma e muito deficientemente, se conseguia alguma coisa nesse sentido. Na sua opinião, o programa marcava um objetivo difícil de ser atingido em dois anos, em regime de classe, no qual os alunos dispensavam a sua atenção por oito disciplinas. Por esse motivo sugeria que o programa vigente fosse distribuído pela 3ª, 4ª e 5ª classes, com três horas semanais cada. Desta maneira, o total de horas semanais atribuído a esta disciplina, no curso geral, seria acrescido de mais uma e o rendimento obtido muito maior. Os professores de letras concordaram com essa sugestão mas o professor Daniel Rodrigues, não pretendia que o número total de horas semanais, em cada classe, fosse aumentado, por entender que os alunos já se encontravam demasiado sobrecarregados¹²⁶.

Em relação ao programa anterior, as alterações foram pontuais. No curso geral, na 4ª classe, o ensino do vocabulário referente aos “jogos”, às “festas

¹²⁴ Cf. Resposta do Reitor do Liceu de Mouzinho da Silveira, Albino Honório de Freitas, à Circular nº 249, de 4 de Junho de 1934. In, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1417.

¹²⁵ Cf. Resposta do Liceu João de Deus à Circular nº 249, de 4 de Junho de 1934. In, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1417.

¹²⁶ Cf. Cópia da parte da *ata da sessão do conselho escolar de 12 de Junho de 1934 relativa aos alvitres de que trata a circular nº 249 da Direção Geral do Ensino Secundário, de 4 de Junho de 1934*. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1417.

familiares” e à “higiene” foi eliminado. Quanto aos conteúdos gramaticais estes não registaram qualquer alteração. Na 5ª classe, as alterações foram radicais. Os conteúdos que anteriormente se lecionavam no 1º ciclo foram praticamente excluídos. Prescrevem-se exercícios em que se fizesse uso do vocabulário adquirido na 4ª classe, assim como pequenos exercícios de tradução e retradução organizados com elementos conhecidos. A parte específica referente aos aspetos da Inglaterra (meios de transporte, comércio, indústria, monumentos e escolas) foi retirada. O estudo centrava-se na leitura e tradução de trechos pequenos referentes à vida inglesa, à história e geografia da Inglaterra e a outros assuntos. Os trechos sobre o Estados Unidos da América do Norte, colónias e domínios ingleses foram excluídos do programa assim como a epistolografia. Quanto aos conteúdos gramaticais não registaram qualquer alteração em relação ao programa anterior. Nos cursos complementares, 6ª e 7ª classe, o programa não sofreu qualquer alteração sendo uma cópia textual daquilo que se prescrevia para estas classes no programa de 1931 e nas *Observações* que o acompanharam.

O decreto nº 25414, de 28 de Maio de 1935 abria com o reconhecimento da necessidade de proceder-se a uma reformulação profunda do ensino liceal, não se limitando todavia a um simples arranjo e distribuição das matérias pelos vários anos do curso. O legislador apontava a atitude tomada quanto à forma de tratamento das matérias que constituíam os programas e as suas relações recíprocas como uma das causas que afetavam o ensino secundário liceal. Na elaboração dos programas, as matérias tinham sido consideradas mais em relação à ordem lógica dos assuntos do que em obediência à ordem psicológica das capacidades e interesses dos alunos, resultando daí todo o insucesso da organização escolar, na medida em que as matérias eram tratadas nos liceus como se a sua apresentação se fizesse em cursos universitários. Por isso era necessário manter, no ano letivo de 1935-1936, a partir do 2º ano, os atuais programas, que nos anos seguintes, iriam sendo progressivamente substituídos pelos correspondentes à nova organização. Esses programas iriam sendo substituídos, deixando de vigorar os da 2ª classe no ano letivo de 1936-1937, e depois sucessivamente, em cada ano, os de cada uma das classes seguintes.

A propósito dos programas disciplinares, Riley da Mota escrevia num artigo publicado na revista *Labor*, que os programas de quase todas as disciplinas eram enormes mas não se cumpriam:

Faziam parte da colecção infinda das mentiras nacionais. Cada professor dava o que podia – ou o que queria – e só isso era exigido, nas aulas e nos exames. (...) De repente, tudo mudou. (...) Porque o Governo entendeu, em boa hora, que fossem preponderantemente escritos os exames dos liceus. (...) Exames escritos importam programas dados. E superiormente foi determinado que eles fossem sempre concluídos, salvo motivos excepcionais de força maior, autenticados devidamente. Daqui a consequência paradoxal de se terem de executar programas inexecutáveis. Uma espécie de «arroz fingido»!¹²⁷

Daqui se depreende que todas as particularidades e noções secundárias deveriam obrigatoriamente ser eliminadas dos programas constando somente as matérias que eram consideradas como essenciais e que contribuía para a formação geral do aluno. A distância entre aquilo que era desejável ensinar e o que se podia efetivamente ensinar era enorme pelo que era necessário que os programas fossem simplificados, ajustando-os ao plano de estudos e à capacidade dos alunos. Só assim seria possível dar cumprimento aos programas disciplinares, além de que, na sua elaboração era necessário atender às diferentes realidades, nomeadamente o número de horas semanais destinadas ao seu ensino e à capacidade do aluno na idade em que frequenta o ano a que o programa se destinava.

No programa de 1935¹²⁸, na 4ª e na 5ª classes do curso geral, o ensino de inglês tinha como objetivo familiarizar o aluno com a fonética da língua, fazendo-se nas primeiras lições um ensino preferencialmente oral. Pretendia-se também dar a conhecer ao aluno, a maneira de construir as frases e idiomas mais comuns por meio de textos graduados, descrições e diálogos, seguidos de exercícios de conversação, tradução, transformação de frases e pequenas retraduições, de modo a familiarizá-lo com as principais formas de expressão do pensamento inglês. Na 6ª e na 7ª classe do curso complementar, o ensino de inglês visava a consolidação e a ampliação dos conhecimentos adquiridos anteriormente relativamente ao vocabulário e ao conhecimento da vida inglesa, não havendo por isso um programa taxativamente marcado no que diz respeito à sistematização ordenada da matéria a

¹²⁷ Cf. *Labor* nº 67, de Maio de 1934, p. 107.

¹²⁸ Vide Anexo 18 – Programa de 1935.

estudar. As *Observações* eram as mesmas do programa de 1931 e 1934, não tendo os programas disciplinares de inglês sofrido qualquer alteração. Contudo, a lei nº 1904¹²⁹, na sua *Base V*, determinava que o estudo do inglês pudesse ser substituído pelo alemão, ficando assim, em regime de opção obrigatória no curso dos liceus apenas uma língua germânica.

2.2. DE 1936 A 1974

2.2.1. O PROGRAMA DE 1936¹³⁰

À semelhança daquilo que sucedeu com a revolução republicana de 1910, também, a implantação da Ditadura, em 28 de Maio de 1926, não teve efeitos imediatos nas reformas e nos programas de ensino. Os últimos programas aqui referidos e analisados revelam uma tentativa clara de controlo e uniformização do ensino, limitando totalmente a forma como as matérias poderiam ser tratadas e sequenciadas. No entanto, também se percebe que, no que diz respeito ao ensino do inglês, a intenção era mais pedagógica do que ideológica.

A reforma dos programas anteriormente em vigor foi concretizada com a publicação dos decretos-leis nº 27084 e nº 27085, de 14 de Outubro de 1936. A novidade destes diplomas em relação a todos os anteriormente publicados residia, principalmente, no peso ideológico que dominava toda a conceção do ensino e não tanto nas modificações orgânicas introduzidas na estrutura e conceção da função do ensino liceal. Porém, a reforma não se restringiu aos aspetos de estrutura. Pretendia desburocratizar o ensino, o que só pode ser entendido como a tentativa de retirar ao ensino público qualquer dimensão neutral que ainda pudesse ter. De facto, desburocratizar o ensino significava colocá-lo “organicamente ao serviço da unidade moral da Nação”. A ideologia dominante nesta reforma era claramente *nacionalista e corporativista* sendo este nível de ensino direccionado para a formação da mentalidade corporativa no âmbito da qual a atividade dos portugueses devia obrigatoriamente desenvolver-se. Praticamente todo o ensino ficaria imbuído desse intuito e nenhuma oportunidade era esquecida, desde as visitas de estudo, excursões, sessões culturais contemplando até mesmo a formação de professores

¹²⁹ *Diário do Governo* nº 115, I série, de 21 de Maio de 1935.

¹³⁰ Vide Anexo 19 – Programa de 1936.

que, como estagiários se viam obrigados à realização de conferências e visitas culturais imprimindo ao ensino esse sentido corporativista e nacional.

O objetivo principal do ensino de inglês, tal como sucedia com o francês e o alemão, era a capacidade de bem entender (traduzir) a linguagem escrita e, posteriormente, a competência do uso oral da língua em assuntos mais correntes. A comunicação oral era limitada a frases produzidas em sala de aula. Pretendia-se também desenvolver a capacidade de escrever, assim como a capacidade de entender a linguagem falada, "quando o interlocutor tenha em conta que se dirige a um estrangeiro, no caso a um principiante". O ensino de inglês compreendia duas fases: a de iniciação (4º e 5º anos) e a de coordenação e aplicação do ensino anterior (6º ano). A iniciação à língua continuava a fazer-se, no princípio do 4º ano, pelo ensino da fonética da língua, a partir do ensino da pronúncia dos numerais e do vocabulário respeitantes às primeiras lições. Por outro lado, na aquisição gradual do vocabulário e em face dos textos estudados procurava-se consciencializar o aluno dos factos gramaticais, chamando a sua atenção para as frases e expressões idiomáticas que iam surgindo nas descrições e nos diálogos. O registo no caderno diário, das frases e regras gramaticais seria, inicialmente, feito sob a indicação do professor e, posteriormente, por iniciativa do aluno. Depois de terminada esta primeira fase de estudo do 4º ano, o ensino seria feito principalmente sobre o texto.

No 5º ano, o estudo iniciava-se pelas frases idiomáticas, estabelecendo-se o paralelo com as suas equivalentes em português. Era atribuída uma importância especial à tradução escrita e oral de alguns dos textos chamando a atenção do aluno para a necessidade de traduzir o pensamento dos textos e não realizar traduções literais. A retradução era também privilegiada no ensino da língua escrita. No 3º período escolar seria aprofundada a tradução escrita de textos desconhecidos simples, realizadas coletivamente e dirigidas pelo professor que orientava e auxiliava o aluno no uso do dicionário. Ainda em relação ao funcionamento da língua era recomendada a explicação cuidada e gradual dos itens gramaticais decorrentes dos textos.

No 6º ano consolidavam-se e alargavam-se os conhecimentos adquiridos nas classes anteriores. Interessava, principalmente, que o aluno servindo-se do vocabulário conhecido, fosse capaz de realizar exercícios de redação livre mas,

também, face a um assunto dado, traduzir o seu pensamento em frases simples e corretas. Aconselhavam-se, também, diálogos em inglês entre o professor e os alunos sobre a matéria dada, com vista ao conhecimento e emprego oral dos vocábulos e expressões contidas nos textos trabalhados. Nesta altura o aluno vai ter ensejo de entrar em contacto com a cultura inglesa.

Quanto ao estudo da gramática sugeria-se o recurso ao método intuitivo, porque “nunca se perderá de vista que se está lidando com uma língua viva, devendo o aluno tornar-se consciente da experiência das formas fortes e fracas e das alterações fonéticas que se observam na flexão das palavras, etc.” Tendo em conta o conhecimento prático do funcionamento da língua, os conteúdos gramaticais foram simplificados. Neste sentido, os itens gramaticais foram distribuídos pelo 4º e 5º ano, havendo uma maior preocupação no seu doseamento, sobretudo no 4º ano, no sentido de facilitar a aquisição das estruturas de base. O 5º ano ficou destinado ao complemento do ensino da morfologia e da sintaxe. Para o 6º ano o programa nada referia em concreto quanto à gramática, referindo-se apenas à “consolidação e extensão das noções adquiridas nos anos anteriores”, deixando assim ao critério do professor a revisão ou não dos conteúdos gramaticais adquiridos previamente.

Em termos didáticos, a tipologia de exercícios apontava para a recitação de poesias de dificuldade crescente, audições do gramofone, devidamente preparadas, narração de pequenas anedotas, troca de correspondência com estudantes de língua inglesa, etc. Estes processos referidos seriam usados principalmente no 6º ano, na medida e na intensidade convenientes mas o professor interagiu com os alunos somente em língua inglesa obrigando-os, também, a exprimirem-se nesse idioma. Quanto aos livros para o ensino prescrevia-se o *Método de Inglês* para o 4º e o 5º ano e uma *Selecta Inglesa* para o 6º ano.

Todavia, o cumprimento integral dos programas disciplinares de inglês e alemão, atendendo ao elevado número de alunos por turma e ao tempo reduzido destinado aquelas disciplinas, não era possível. Por esse motivo, os professores de inglês da secção masculina do Liceu Passos Manuel, em 1938, entenderam que:

O número de exercícios de apuramento a dar no primeiro período do 4º ano não deveria ir além de dois, podendo mesmo não se fazer nenhum; talvez não haja mesmo prejuízo em não fazer ditados, durante o 4º ano; 2º os quadros parietais “Delmas”, não obstante estarem antiquados, poderão usar-se; 3º haveria conveniência em aumentar o número de horas para o estudo do inglês e do alemão¹³¹.

Segundo António de Figueiredo relata, num artigo publicado na revista *Liceus de Portugal*, em 1941, os nossos programas de línguas vivas sucediam-se mecanicamente uns aos outros, eram desprovidos de sentido e não se encontravam ajustados às necessidades do nosso país:

Ao traçarem os seus objetivos, os nossos programas não curam de os integrar na função particular da escola nem no ideal educativo e cultural do nosso povo, nem nas necessidades da nação. (...) São vazios de sentido, elaborados para uma nação-hipótese. Só por acaso vieram parar aqui. E nisto está a meu ver a sua maior condenação.

Todavia, quando os lemos, o aspeto geral não é mau. E, aparentemente, seríamos até levados a admitir que traduzem as nossas necessidades, se não se desse o caso de a voz geral da Nação se mostrar descontente com os resultados do nosso ensino de línguas – fenómeno que de resto, aparece também noutros países.

As críticas ao ensino de línguas estrangeiras eram sistemáticas e no geral apontavam a insuficiente preparação dos alunos como a principal causa do insucesso nos exames. Reclamava-se que os alunos iam mal preparados, que se aprendia cada vez menos e que o pouco que se aprendia era imperfeito e de nada servia mas, como realça António de Figueiredo, “a verdade é que os nossos alunos nunca foram para exame tão bem habilitados como hoje, pois a percentagem de reprovações em línguas vivas, pelo menos nos alunos internos, tem sido praticamente nula”¹³². A explicação para o enorme descontentamento com os resultados do ensino de línguas vivas era simples:

A nação julga que aquilo que os programas e os exames exigem e aquilo que, consequentemente, nós ensinamos, é precisamente a parte da língua que não tem valor algum, - prático, já se vê, pois é desse que se fala ou, pelo menos, nesse só que se pensa, infelizmente. A conclusão a tirar é que os estabelecimentos de ensino oficial, justamente ou injustamente, não interpretam neste ponto a vontade da

¹³¹ In AHME, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, *Relatório Liceal nº 38*, cx. 6, Secção masculina do Liceu Passos Manuel, referente ao ano letivo de 1937-1938, pp. 53-54.

¹³² Vide António Leitão de Figueiredo, “Sentido do ensino das línguas vivas”. In *Liceus de Portugal*, nº 10, Lisboa, Outubro de 1941.

Nação. Este curioso fenómeno de disparidade entre o que a escola dá e o que a Nação precisa ou julga precisar, isto é, este divórcio entre a Escola e a Nação parece não ter tido até agora grandes consequências imediatas, pelo menos visíveis. Mas não pode deixar de as ter num futuro próximo.

Na sequência da reforma de 1947 e devido à impossibilidade de simplificar e adaptar os programas das disciplinas do curso geral¹³³ ao novo plano de estudos, foi enviada uma circular¹³⁴ aos reitores dos liceus sobre os programas que deveriam vigorar durante o ano letivo de 1947-48.

Em relação ao programa da disciplina de inglês as alterações foram pontuais e apenas se operaram no 3º ano¹³⁵. Neste ano, o vocabulário dos jogos e da alimentação e os itens referentes aos ditados, recitação, pequenas anedotas, cartas e poesias muito simples foram excluídos do programa, tendo as restantes rubricas se mantido inalteradas. De igual modo, os conteúdos gramaticais mantiveram-se os mesmos do programa anterior. Para o 4º e 5º anos, as indicações remetiam para seguir o programa da reforma de 1936, no 4º e 5º anos respetivamente. No entanto, atendendo ao facto do programa vigente no 3º ano ser praticamente uma cópia do programa do 4º ano, de 1936, podemos equacionar a hipótese da ocorrência de um lapso e que o legislador pretendia referir-se em seguir no 4º ano, o programa do 5º ano da reforma de 1936 e no 5º ano, o programa do 6º ano anterior.

¹³³ Já em 1942, no âmbito do projeto de decreto de 1941, foi nomeada uma comissão para a revisão do plano de estudos e dos programas disciplinares, presidida pelo diretor geral do ensino liceal e pelo vice-presidente da secção de letras, José Joaquim de Oliveira Guimarães, da Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. A comissão do 3º grupo era composta pelos professores José Francisco dos Santos, do Liceu de Guimarães e Luiz Saavedra Machado, do Liceu de D. João III, em Coimbra. Em relação à disciplina de inglês, no 1º ciclo as diretrizes do ministro iam no sentido de "tornar mais extenso, no número de anos, o estudo das línguas vivas estrangeiras, pelo menos como instrumentos de cultura"; no 2º ciclo, as sugestões apontavam no sentido de evitar "os exageros de fonética, em que já se caiu e até mesmo de gramática, que de bastante singela nesta língua, já se conseguiu tornar complicada. No 3º ciclo, do curso complementar de letras e ciências, a comissão entendia que deveriam haver aulas práticas de inglês ou alemão, com aplicação às ciências no curso complementar de ciências. Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx13/1557, *Revisão do plano de estudos e dos programas. Breves sugestões do Diretor Geral, 1º, 2º e 3º ciclos*, 10 de Março de 1942.

¹³⁴ Circular nº 1418, Suplemento ao *Diário do Governo* nº 231, I série, de 4 de Outubro de 1947.

¹³⁵ No programa disciplinar de inglês de 1936, o atual 3º ano correspondia ao 4º ano do curso geral dos liceus. Vide Anexo 20 – Programa de 1947 para o 3º ano apenas (os restantes anos não sofreram qualquer alteração).

2.2.2. O PROGRAMA DE 1948¹³⁶

Numa fase do pós-guerra, e sensivelmente um ano após ter sido aprovado o Estatuto do Ensino Liceal, por Pires de Lima, foram publicados os novos programas disciplinares, em 22 de Outubro de 1948, orientados pela necessidade de os adaptar aos planos de estudo emergentes da reforma do ensino liceal de 1947¹³⁷. Deste modo, os programas, sobretudo, os do curso geral, foram simplificados, no sentido de se adaptarem “à capacidade recetiva dos alunos” e traduzirem “não tanto o que estes devem aprender como o que podem aprender na idade em que frequentam os cinco primeiros anos do liceu”¹³⁸.

No caso particular do ensino de inglês, o programa, além dos temas, definia, também, os objetivos gerais e específicos da disciplina, apresentava uma reflexão geral acerca da aprendizagem das línguas vivas, dava orientações metodológicas exaustivas e determinava alguns aspetos didático-pedagógicos que deviam ser seguidos pelo professor que, de acordo com a sua experiência, podia, contudo, adaptá-las às condições particulares das turmas.

Quanto aos objetivos gerais do ensino do inglês, no 2º ciclo, encontravam-se direcionados no sentido de preparar os alunos para a sequência dos estudos e ministrar-lhes a cultura mais adequada para a satisfação das necessidades comuns da vida social, paralelamente ao aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, de formação do carácter e do valor profissional assim como do fortalecimento das virtudes morais e cívicas. Além disso, procuravam desenvolver o gosto do esforço pessoal.

Os objetivos específicos do estudo da língua inglesa eram apresentados pela ordem de importância que se lhes devia atribuir no decurso do ensino no 2º ciclo, pelo facto de se considerar que a aprendizagem da língua estrangeira se realizava fora do seu ambiente natural. Neste sentido, os objetivos contemplavam as capacidades recetivas e produtivas como se refere no texto do mesmo decreto:

¹³⁶ Vide Anexo 21 – Programa de 1948.

¹³⁷ Contudo, e contrariamente àquilo que se desejava, não foi possível a publicação dos programas a tempo de serem conhecidos nos liceus antes da abertura do ano escolar de 1948-49. Para atenuar tanto quanto possível, os inconvenientes que desse fato pudessem resultar, ficava estipulado que naquele ano letivo deveriam ser seguidos os programas disciplinares que constavam da circular nº 1418.

¹³⁸ Decreto nº 37112, de 22 de Outubro de 1948. In *Diário da República* nº 247, I série, de 22 de Outubro de 1948.

No que se respeita aos objetivos especiais do estudo da língua inglesa apontam-se de seguida as quatro modalidades que esses objetivos devem revestir:

Escrita recetiva - isto é, a capacidade de bem entender (traduzir) a linguagem escrita;

Oral recetiva - entenda-se a capacidade de usar oralmente a língua inglesa em assuntos mais correntes;

Escrita expressiva - quer dizer, a capacidade de escrever na língua estrangeira, ainda que com as inevitáveis deficiências;

Oral recetiva - ou seja, a capacidade de entender a linguagem falada quando o interlocutor tenha em conta que se dirige a um estrangeiro, no caso a um principiante.

Saliente-se que os objetivos acima descritos no programa, embora enumerados por ordem diferente, assemelham-se aos quatro princípios da pedagogia linguística defendidos por Harold Palmer¹³⁹, na sua obra *The scientific study and teaching of languages*, publicada em 1917 (cf. Palmer, 1917:12-13).

Definidos os objetivos, era apresentado um articulado acerca da teoria da aprendizagem das línguas, dando-se particular relevância aos metodólogos alemães e ingleses, fazendo o programa referência explícita ao filósofo Johann Gottfried Herder e ao linguista Harold E. Palmer.

No conhecimento de uma língua estrangeira, o facto de podermos exprimir-nos corrente e corretamente e sermos capazes de ler essa língua à vontade e sem auxílio do dicionário eram dois dos principais aspetos a ter em conta no conhecimento de uma língua. O aluno liceal, que terminasse o 2º ciclo deveria ser capaz de exprimir-se corrente e corretamente, para o que apenas precisava de conhecer e estar apto a usar entre 1500 e 2000 vocábulos, sendo necessário ainda o domínio de um certo número de expressões idiomáticas.

De acordo com as orientações metodológicas, o professor deveria estar consciente de que o estudo de uma língua se baseia numa série de actos de memorização em que operam:

(...) dois processos de cuja perfeita combinação resulta uma unidade linguística bem decorada. São eles, seguindo a terminologia de H. E. Palmer: 1º o processo de *catenizing*, isto é a aprendizagem do reconhecimento ou da produção de uma série de sons ou sílabas como um todo, independentemente de qualquer significado; 2º o processo de *semanticizing*, isto é o estabelecimento de uma associação perfeita entre

¹³⁹ Harold E. Palmer (1877-1949) foi um linguista, pioneiro na área do estudo do processo de ensino e aprendizagem do inglês e foneticista.

uma palavra ou grupo de palavras e as ideias que elas exprimem (*Diário do Governo* nº 247, I série, 22 de Outubro de 1948, p 1103).

Os conceitos de *catenizing* e de *semanticizing* são amplamente desenvolvidos na obra de Palmer (Palmer, 1917:77-119). Desta teoria do ensino das línguas, o legislador concluiu que, na aprendizagem de inglês se devia recorrer à memorização de frases típicas que serviriam como modelo aos alunos. A linguagem a ensinar seria “a atual, a corrente, a que se encontra em jornais bem redigidos e nos bons escritores contemporâneos, sem pruridos de falas regionalistas”.

Numa perspetiva mais comunicativa, e referindo-se aos metodólogos alemães, sem, no entanto, explicitar nomes, o programa dava indicações ao professor no sentido de ter em consideração o conceito da existência das *Sprachformen* e da *Sprachsituation*. As *Sprachformen* eram definidas como “fórmulas de afirmação, interrogação, comando, enquanto a *Sprachsituation* deveria “permitir, exigir e facilitar a aplicação da respetiva *Sprachform*, ou seja, à *Sprachsituation* correspondiam meios linguísticos para expressar as *Sprachformen*. A escolha da *Sprachsituation* era “determinada pela progressão do estudo dos fenómenos gramaticais”. Sugeria-se também que o professor recorresse, no seu discurso de aula, ao uso de perguntas que visassem “estimular o impulso expressional (*Sprachtrieb*) do aluno”, no sentido de “encorajar a prontidão e facilidade de expressão (*Sprachfertigkeit*), mas nunca à custa da correção formal”. Esperava-se que o professor procedesse à correção oral imediata dos erros cometidos pelos alunos, aproveitando qualquer oportunidade para relembrar-lhes que o inglês, língua-mãe de mais de 200 milhões de seres, é a mais importante das aproximadamente 1500 línguas vivas do globo.

O professor era instigado a utilizar a língua inglesa no decorrer da aula, embora devesse recorrer à língua materna para esclarecimento de dúvidas. No entanto, a partir de meados do 4º ano, preconizava-se o uso constante da língua inglesa pelo professor e aluno. Neste sentido, o *small talk*, as advertências ou elogios aos alunos, também deveriam ocorrer em inglês, “mesmo antes de os alunos conhecerem todos os vocábulos componentes dessas fórmulas”.

O programa apresentava ainda orientações metodológicas mais precisas respeitantes ao ensino da fonética, do vocabulário e da gramática. Quanto à fonética, e passa-se a citar:

O professor orientará a observação do aluno no seguinte processo de assimilação oral consciente, chamando com frequência a sua atenção para: 1) os sons isolados; 2) a forma como os sons se encadeiam; 3) o acento da frase; 4) o acento tónico de cada palavra; 5) a entoação das palavras e das frases; 6) o efeito acústico geral da palavra ou da frase (predominância dos sons sibilantes, líquidos, etc., *Diário do Governo* nº 247, I série, 22 de Outubro de 1948, p 1104).

Logo no início do 3º ano, sugeria-se a familiarização do aluno com a fonética inglesa. Por conseguinte, o professor iniciava o estudo dos símbolos da Associação Fonética Internacional, procedendo para o efeito à sua transcrição fonética, procurando criar no aluno a consciência fonética da língua. No estudo da pronúncia, se o aluno fosse capaz de reproduzir sons quase equivalentes aos 44 sons ingleses essenciais, e pudesse aplicar esse conhecimento à leitura de transcrições fonéticas, compreendê-lo-iam quando ele falasse inglês.

Ainda sobre a pronúncia, pretendia-se que o aluno desenvolvesse *Gefühlston*, ou seja, a “consciência da importância do tom como veículo da significação” e, para atingir este fim, o recurso a materiais auxiliares como o gramofone e os discos era considerado vantajoso, visto contribuírem para “a fixação do ritmo da linguagem e para a apreciação dos efeitos obtidos pela diferença da acentuação”, para além de criarem na turma “a atmosfera desejada” através da “variedade das vozes nacionais e o carácter das conversações”.

No que se refere às questões metodológicas do ensino das áreas temáticas, sugeria-se iniciar o estudo da língua pelo “vocabulário” que é constituído pelas partículas (definidas no programa como conjunções, advérbios, e palavras diretivas); pelos pronomes; pelas palavras com funções demonstrativas (*pointer words*) e pelos verbos auxiliares (*helper verbs*). Porém, estas palavras deveriam ser ensinadas logo de início, como elementos de vocabulário e não como categorias gramaticais, cujo devido enquadramento seria realizado aquando da sua sistematização gramatical. Refere o programa que, “no 3º ano, trata-se apenas de fornecer ao estudante o material indispensável para começar a compreender a língua inglesa tal como ela é realmente falada e escrita”.

Do ponto de vista didático, o processo de ensino do vocabulário deveria obedecer a determinados requisitos que envolviam os seguintes elementos:

1) o objeto, autêntico ou representado (por gravura, etc.); 2) o som da palavra ao ser enunciada (pelo professor e também pelo aluno); 3) as sensações musculares da articulação dos sons; 4) o aspeto da palavra escrita; 5) as sensações musculares de se escrever a palavra (a cópia é (...) um coadjuvante precioso); 6) a observação da maneira como a língua, os lábios e os dentes do professor e depois do próprio aluno contribuem para a emissão sonora do vocábulo (*Diário do Governo* nº 247, I série, 22 de Outubro de 1948, p 1105).

A explicitação do significado das palavras procedia-se por associação imediata (apontando para o objeto ou realizando a ação expressa por um verbo); por tradução; por definição ou pela contextualização, enquadrando a unidade linguística em frases onde o respetivo significado se antolhe claro). Repare-se que estas quatro formas de se transmitir o significado das palavras ao aluno aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira são apresentadas e desenvolvidas por Palmer e referem-se ao conceito de *semanticizing* (Palmer, 1917:77-108).

Ainda relativamente ao estudo das áreas temáticas, o professor devia desenvolver e alargar no aluno o vocabulário ativo – aquele de que dispomos à nossa vontade, como se da língua materna se tratasse, em detrimento do vocabulário passivo - aquele que compreendemos com a vista e com a audição, mas que não se nos apresenta espontaneamente quando precisamos de falar ou de escrever. Além disso, aconselhava-se o estudo da polissemia lexical, criando “no espírito do aluno a noção do *Gefühlswert* de cada vocábulo”, insistindo com frequência nos *visual aids*. De modo a que o aluno pudesse alargar o vocabulário, o professor deveria recomendar a leitura doméstica de romances, revistas ou quaisquer outras obras convenientes e acessíveis no decurso do 5º ano. Para resolução do problema da ortografia inglesa, o professor deveria marcar trabalho de cópia de textos a ser realizado em casa, reservando-se uma aula por semana para a revisão do vocabulário através de exercícios adequados. O uso do dicionário como instrumento precioso na aquisição de vocabulário seria orientado pelo professor na

sessão semanal de revisão. A tradução oral e a retradução¹⁴⁰ eram ainda sugeridas como exercícios de grande utilidade no estudo do vocabulário. No 5º ano, recomendava-se a leitura cursória de trechos adequados, pelo professor ou pelos alunos, para reprodução oral e a recitação e memorização de diálogos, como meios adequados para a fixação do vocabulário e o desenvolvimento da pronúncia. Todo o *small talk* da conversação (ordens, censuras, expressões de louvor) deveria ser iniciado tão cedo quanto possível e frequentemente usado pelo professor. Ao nível da tipologia de exercícios, o programa impunha ainda a realização de ditados, de textos seguidos ou fragmentários, com o objetivo de desenvolver a ortografia e a fonética e a aplicação de exercícios de sinónimos e antónimos.

Quanto ao ensino do funcionamento da língua, e respeitando o preceito do filósofo alemão Herder, o programa apontava no sentido de se “ensinar a gramática pela língua, e não a língua pela gramática.” Dentro deste espírito, a progressão do estudo da gramática era orientada de acordo com o grau de importância, o grau de dificuldade e a capacidade dos alunos quanto à sua compreensão. Não obstante a preocupação em adaptar o ensino de determinados conteúdos gramaticais ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, para facilitar a sua aprendizagem, segundo as orientações programáticas, a gramática era ensinada de acordo com as necessidades para a compreensão dos textos. Além disso, o ensino do funcionamento da língua deveria obedecer ao método indutivo.

O programa apontava para algumas características e particularidades da língua inglesa que se pretendia transmitir aos alunos. Pode ler-se no programa:

Logo que o desenvolvimento sistemático do ensino da gramática o permita, deverá o professor dar ao aluno uma visão global das características gerais da gramática inglesa, o que tanto vale apresentar o aspeto geral da língua (de preferência em comparação com a portuguesa), convém a saber: a) a economia de expressão, isto é, a tendência do inglês de preferir uma análise imperfeita, mas que poupe energia de expressão, sempre que não induza em erro quem o ouve (os idiomatismos muito característicos da língua inglesa); b) a preferência do inglês pela voz passiva (ao contrário do que sucede em português); c) a frequência dos pleonasmos em inglês (que cuidadosamente se evitam em português); d) toda a gama de diferenças entre

¹⁴⁰ O professor manda o aluno escrever, de forma seguida, mas encadeada de maneira diferente e de modo a reconstituir as ideias contidas num texto, as formas idiomáticas ou outras já aprendidas quando do estudo desse texto.

o adjetivo inglês e o adjetivo português; e) a existência de um só pretérito simples em inglês; etc¹⁴¹.

O programa destacava ainda a necessidade da existência de uma sala de línguas, em todos os liceus, com o material necessário para completar o seu ensino, nomeadamente quadros fonéticos, desenhos, fotografias, moedas, mapas (geográficos, históricos, estatísticos, etc.), uma biblioteca de didática das línguas vivas e a grafonola com a sua discoteca. No final eram dadas indicações para a elaboração dos livros para o ensino de inglês, designadamente o livro de texto, o compêndio de gramática e o livro destinado a exercícios e prática de conversação.

No 3º ciclo (6º e 7º ano), o objetivo do ensino da língua inglesa era, além dos já referidos para o 2º ciclo, a preparação dos alunos para o ingresso nas escolas superiores. Neste ciclo de estudos pretendia-se dar ao aluno um conhecimento mais profundo da língua inglesa e revelar-lhe os aspetos gerais da civilização e da cultura da Inglaterra, incluindo as suas projeções nos Estados Unidos da América. Pretendia-se, igualmente, incutir no aluno que todo o estudo sério de interpretação de um país implica necessariamente o conhecimento da sua língua e das outras manifestações culturais desse mesmo país. No entanto, o programa advertia que, neste ciclo de estudos, não seria possível esgotar o conteúdo dos *Realien*, ficando a tarefa de indicação de todos os aspetos da vida do povo inglês remetida para a universidade.

As indicações referentes à metodologia já referidas para o 2º ciclo aplicavam-se igualmente neste ciclo.

Quanto ao estudo da gramática, o programa pretendia conseguir a consolidação e a extensão dos conhecimentos gramaticais adquiridos anteriormente. Neste curso, o vocabulário pretendia ser uma recapitulação e um complemento do estudo feito nos anos anteriores, mais vasto e variado, utilizando para o efeito o dicionário monolingue inglês. Insistia-se no estudo dos sinónimos e antónimos já iniciado no 2º ciclo atribuindo-se especial atenção ao conhecimento e emprego correto de frases idiomáticas.

O programa apresentava ainda os seguintes meios de aplicação e desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos: sessões frequentes de conversação

¹⁴¹ Vide *Diário do Governo* nº 247, I série, 22 de Outubro de 1948, p. 1106.

natural e viva, exposições orais de temas indicados, resumos de leituras, discussões generalizadas a toda a classe de trechos lidos e comentados previamente, versões e retroversões escritas preparadas com a ajuda do dicionário, com ou sem a ajuda do professor, resolução de pontos de aplicação gramatical com carácter prático e, finalmente, composições sobre temas já conhecidos. Em aula, os alunos eram obrigados à utilização exclusiva da língua inglesa e o professor recomendava-lhes o uso de revistas, jornais e livros ingleses. A “selecta” era o livro indicado para o ensino nestas classes.

2.2.3. O PROGRAMA DE 1954¹⁴²

A remodelação dos programas de 7 de Setembro de 1954, no que concerne à disciplina de língua inglesa, reproduz na íntegra as *Observações* do programa de 1948. A estruturação do programa e a organização dos itens é idêntica, apenas se notando aqui e ali pequenas variantes de expressão.

2.2.4. O PROGRAMA DE 1968 PARA O CICLO PREPARATÓRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO¹⁴³

Apesar do Ciclo Preparatório ter deixado de pertencer ao Ensino Secundário precisamente no ano de 1968, passando a constituir um ciclo de estudos à parte, não se desejou deixar de incluí-lo nesta análise. Uma vez criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário pelo decreto-lei nº 47480, de 2 de Janeiro de 1967, em substituição do 1º ciclo liceal e do ciclo preparatório do Ensino Técnico, aquele grau foi dotado com um elenco disciplinar próprio e este com novos programas.

Parecia estar em vigor o programa que constava da Portaria nº 23601, de 9 de Setembro de 1968, para o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e refira-se ainda, o Decreto nº 48572, também de 9 de Setembro de 1968, que estabelecia o plano de estudos para o Ciclo Preparatório. Este plano de estudos agrupava as diversas disciplinas em conjuntos, sendo o conjunto “E” aquele que englobava as línguas estrangeiras e que tinha como finalidade a iniciação no emprego dos meios de compreensão e convívio internacionais. As aulas tinham a duração de 50 minutos

¹⁴² Vide Anexo 22 – Programa de 1954.

¹⁴³ Vide Anexo 23 – Programa de 1968.

e determinava-se que os planos e programas seriam organizados de 2 em 2 anos nas escolas de cada região. A língua estrangeira inicial, quer se tratasse de inglês ou francês distribuía-se por 4 e 3 horas semanais, no 1º e 2º anos respectivamente. Neste 1º ciclo do ensino liceal, o objetivo geral do ensino de uma língua estrangeira era adquirir um instrumento de comunicação e cultura que desse aos alunos, no mundo moderno, a possibilidade de convívio com gente de outros países e de outras línguas. Quanto aos objetivos específicos, definidos pela portaria 23601 pretendia-se atingir:

- a) a aquisição de formas estruturais mais correntes e produtivas da nova língua e um vocabulário elementar básico;
- b) a capacidade de expressão oral e escrita, utilizando as formas estruturais elementares e um vocabulário elementar básico¹⁴⁴.

2.2.5. O PROGRAMA DE 1974-75¹⁴⁵

A partir da leitura da “Introdução” que acompanha este programa disciplinar percebe-se que ele não é mais do que uma adaptação do programa até então vigente, “para possibilitar um melhor ensino da língua dentro das condições de exequibilidade oferecidas pelas circunstâncias existentes”. O programa vigente parece ser o que consta do decreto-lei nº 39807, de 7 de Setembro de 1954 para os 3º e, 4º e 5º ano do curso geral dos liceus, que viria alterar os programas constantes do decreto-lei nº 37112, com a justificação que a prática docente, durante o período compreendido entre 1948 e 1954, havia feito reconhecer a necessidade de proceder a mudanças nos programas do ensino liceal para melhor os adaptar ao nível etário dos alunos. Também parecia estar em vigor o programa que constava da Portaria nº 23601, de 9 de Setembro de 1968, para o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e, ainda, o decreto nº 48572, de 9 de Setembro de 1968, que estabelecia o Plano de Estudos para o Ciclo Preparatório.

No programa de inglês para 1974-75, os conteúdos apareciam organizados numa grande unidade temática, “A vida quotidiana”, que, por sua vez, era subdividida em diversas áreas vocabulares, a expandir e aprofundar nos anos

¹⁴⁴ *Diário do Governo*, nº 213, I série, de 9 de Setembro de 1968, p. 1426.

¹⁴⁵ Vide Anexo 24 – Programa de 1974-75.

seguintes. No 1º ano referia o programa que, sem se pretender banir as áreas vocabulares até aí incluídas e que viriam contempladas na unidade temática “A vida quotidiana”, se proporcionaria ao aluno a possibilidade de expressar: “o que é, quem é, onde está, o que está a fazer, o que possui”. Logo neste ano, o aluno ao ser confrontado com situações vivas, utilizaria o vocabulário referente à “escola”, à “casa”, mas também ao “vestuário”, à “alimentação” e aos “meios de transporte”. No 2º e 3º ano procedia-se ao desenvolvimento e aprofundamento das mesmas áreas vocabulares, tendo-se presente, no entanto, as capacidades, necessidades e interesses dos alunos.

Quanto às estruturas gramaticais, de acordo com o proposto no programa, respeitavam o processo natural de aprendizagem da língua, sendo apresentadas” segundo um critério de graduação”.

A enumeração das estruturas gramaticais constante do programa não devia ser seguida com um caráter rígido. Assim, no 1º ano, estavam incluídas as estruturas consideradas absolutamente fundamentais. No 2º ano incluíam-se as estruturas consideradas adequadas a um nível intermédio de expressão. Ao nível do 3º ano procedia-se à consolidação e aprofundamento das noções anteriormente adquiridas. O professor devia falar e fazer falar a língua, sobretudo devia manter a aula em atividade e usar a mímica. O ensino da gramática deveria ser funcional e recorrendo ao uso de meios e técnicas audiovisuais. Recomendava-se a exclusão da retroversão e da tradução nos anos iniciais de aprendizagem, por se tratar de atividades que exigiam formação especializada. Apesar da recomendação explícita do texto programático é muito provável que alguns professores não cumprissem as instruções e recorressem, na sua prática letiva, à tradução e à retroversão, adequadas ao método da gramática-tradução, já há muito ultrapassado.

Em relação aos três anos do curso geral não existia qualquer indicação de caráter didático e metodológico, permitindo-se que o professor utilizasse livremente os critérios mais eficientes para tratar os tópicos do programa em conformidade com alguns condicionalismos, nomeadamente, o tempo, o nível das turmas, as idades ou até mesmo os interesses dos alunos.

As normas didáticas incluídas no decreto preconizavam a continuidade da utilização da abordagem oral a partir de modelos autênticos e do método direto em

conjugação com a utilização dos meios audiovisuais, que vinham a ganhar terreno no meio escolar desde o início da Telescola e da criação do Instituto de Meios Audiovisuais. Parece, no entanto, poder afirmar-se que o que era prescrito pela legislação não tinha efeito prático na sala de aula, não só pela falta de recursos das escolas como porque as novas tecnologias exigiam a sensibilização dos professores para a sua utilização. Em relação à escolha dos manuais e depois da abolição definitiva do livro único, o professor tinha agora liberdade para utilizar o critério que lhe parecesse mais eficiente.

CAPÍTULO 5. O PROFESSOR LICEAL DE LÍNGUAS MODERNAS

1. O RECRUTAMENTO DE PROFESSORES E O CONCURSO DE PROVAS PÚBLICAS

Durante o período compreendido entre 1836 e 1894/95, a legislação portuguesa caracterizou-se pela ausência de qualquer normativo legal no âmbito da formação académica dos professores do ensino liceal. Na realidade, a formação inicial não parecia constituir um fator determinante na admissão de um candidato, pois não era exigido aos futuros mestres nem o curso secundário nem o curso superior. Para obter nomeação como professor proprietário de uma cadeira (ou, pelo menos, proprietário temporário), os candidatos tinham de se submeter a um concurso público que consistia na prestação de provas, sobre os seus conhecimentos científicos e pedagógicos, sendo classificados por mérito absoluto e mérito relativo. Em princípio, o candidato melhor classificado era provido no lugar para o qual tinha concorrido. Além das referidas provas, existiam outros fatores que eram ponderados, nomeadamente o comportamento moral, religioso e político, que podia condicionar ou não, a decisão final. O conhecimento que as autoridades detinham sobre um candidato permitia-lhes, em última estância, autorizar, eliminar ou diferenciar concorrentes (Beato, 2011).

Quanto aos professores interinos, também designados por professores de serviço eventual, entravam, frequentemente, mediante nomeação governamental, à responsabilidade dos reitores, sem necessidade de prestar quaisquer provas. Eram estes que decidiam se o candidato possuía conhecimentos necessários para ser titular no ensino dessa matéria, uma vez que não havia pré-requisitos específicos para a candidatura ao concurso (apenas se encontravam fixadas as preferências por candidatos detentores de determinadas qualificações académicas). E refira-se que não foram poucos os professores que nessas condições acabaram por passar a proprietários.

As sucessivas reformas do ensino secundário foram quase sempre alvo de críticas, quer quanto aos planos curriculares quer quanto à sua organização desconexa. Desde que o ensino liceal se transformou num ensino livresco, em função do exame anual ou de transição de ciclo que a legislação tinha então instituído para os liceus, que a ação do professor encontrava-se limitada à matéria

de ensino e à respetiva duração da aula. Frequentemente, os professores apresentavam lacunas ao nível pedagógico, podendo a sua atuação ser resumida ao puro debitar de matéria ou então a longos e exaustivos interrogatórios.

Durante este período vigorava ainda a opinião, mais ou menos generalizada de que “o professor nasce e não se faz”¹⁴⁶. Enquanto esta convicção social vigorasse, aos professores não lhes era exigido qualquer preparação pedagógica. Uma preparação intensiva e algo apressada antes do concurso de provas públicas era, muitas vezes, suficiente para assegurar o ingresso na docência. O poder estatal não exigia uma garantia certificada de um grau de conhecimentos científicos compatível com a disciplina curricular que iria (ou se encontrava a) reger. Em Portugal, e até ao advento da República, o sistema de recrutamento de professores que vigorou para o ensino liceal foi o do concurso de provas públicas¹⁴⁷, embora a partir de 1906 alguns professores tivessem sido dispensados dessa condição, tendo-se dado preferência aos candidatos portadores do concurso de habilitação para o magistério secundário do Curso Superior de Letras.

Na reforma de Passos Manuel, a única condição prevista era que o provimento dos professores ficasse dependente de um exame público, oral e escrito, com uma duração nunca inferior a 2 horas. Para o concurso da cadeira de língua inglesa, nada refere, porém, relativamente à habilitação necessária, presumindo-se que não fosse imposta aos concorrentes nenhuma habilitação científica. O decreto

¹⁴⁶ A sociedade da época aceitava o axioma de que o professor, tal como o artista, não se faz; nasce. Ainda que algumas características fossem inatas, isso não excluía uma formação pedagógica adequada. Assim como o artista pode apurar a sua forma, o professor também se pode aperfeiçoar. Mas daí até concluir a inutilidade de uma formação pedagógica ia uma enorme distância.

¹⁴⁷ Era este o processo de recrutamento de professores já anteriormente adoptado pelo Marquês de Pombal, na sua reforma dos estudos menores. A carta de lei de 6 de Novembro de 1772 que criou o Exame e a Censura de Livros reforçou esta forma de recrutamento de professores que passou a ser efectuado perante comissários do Director Geral de Estudos. Aos professores não lhes eram exigidos quaisquer requisitos sendo o parecer favorável do júri o que condicionaria a nomeação, pelo Governo, das cadeiras de Gramática Latina, Grego e Retórica. Em 1794, por carta régia de 17 de Dezembro do mesmo ano, D. Maria I suspendeu o concurso de provas públicas e fez depender a nomeação dos regentes dessas cadeiras dos prelados das ordens religiosas, não lhes sendo exigível, todavia, qualquer habilitação. E mesmo as sucessivas reformas do liberalismo não fizeram mais do que adoptar o modelo pombalino, continuando a não exigir (exceptuando casos pontuais) aos professores qualquer tipo de habilitação. Essa situação pode ter sido desencadeada pelo facto de não existir um curso superior apropriado para fornecer as habilitações exigíveis ou porque uma habilitação superior implicaria, obrigatoriamente, uma remuneração superior.

de 17 de Novembro de 1836 determinava apenas que o acesso à docência nos liceus dependesse de um exame público, sem existir, contudo, qualquer indicação de obrigatoriedade de habilitação académica específica, nem exigência de documento que comprovasse as habilitações literárias.

Desde a formação dos liceus, em 1836, por Passos Manuel que a lei previa para o ingresso na carreira do magistério secundário, princípios baseados nas capacidades e no mérito pessoal. No entanto, a prática não era nova, uma vez que a prestação de provas em concurso era condição exigida pelas leis pombalinas para o acesso ao magistério.

As condições de acesso à profissão, formas de recrutamento, habilitações e tipos de vínculo que a lei de 1836 prescrevia para os professores do ensino médio, não se afastavam muito das decretadas para o ensino primário¹⁴⁸, tendo sido salvaguardada a especificidade das disciplinas e conteúdos da instrução secundária¹⁴⁹. Desta forma, o texto legal prescrevia o acesso à carreira neste nível de ensino, dependente de um exame público, que versaria sobre os conteúdos específicos da cadeira a ocupar. Do nível de aptidão revelado no exame, dependia o tipo de provimento e consequente atribuição da categoria profissional. Assim, o tipo de provimento poderia ser de carácter definitivo ou temporário por dois anos.

O exame de provimento constituía a única prova de habilitação para o professor de instrução secundária, mas não se encontrava regulamentado a nível nacional. Aquilo que de facto se encontrava definido era que o exame público se realizasse nos liceus, sem público, com a duração mínima de duas horas, precedido de um concurso público por um período de 60 dias, sendo constituído por duas partes, uma escrita e outra oral (vocal), cujos examinadores eram dois professores do ensino secundário¹⁵⁰.

¹⁴⁸ O decreto de 17 de Novembro de 1836 mandava aplicar o que havia sido determinado em decreto anterior sobre a nomeação dos professores primários. A reforma da Instrução Primária, decretada dois dias antes, continha 37 artigos. O decreto relativo aos liceus tinha os artigos numerados no seguimento daqueles.

¹⁴⁹ O artigo 46º dizia: "o que fica estabelecido nos artigos 7º a 13º acerca das qualidades requeridas nos Professores de Instrução Primária, natureza e maneira do seu Provimento e methodo de exame é inteiramente aplicável aos Professores de Instrução Secundária, guardada a diferença das disciplinas".

¹⁵⁰ O júri era constituído por dois professores do ensino secundário, por um presidente que seria o administrador geral do distrito ou pessoa por ele escolhida e, eventualmente, por um secretário que seria um funcionário público nomeado pelo administrador geral do distrito.

A reforma que se seguiu, em 1844, estabeleceu que a definição das habilitações para o magistério seria alvo de regulamentos posteriores, mas as formas de recrutamento não se afastaram das estipuladas anteriormente (o concurso de provas públicas). De salientar ainda, que os exames de admissão à carreira passaram a realizar-se, em igualdade de circunstâncias e exclusivamente nos Liceus de Lisboa, Porto e Coimbra, dando ainda o decreto prioridade aos portadores de habilitações académicas universitárias¹⁵¹, seguidos daqueles que possuísem qualquer curso das Escolas Politécnicas de Lisboa e do Porto¹⁵².

A lei de 1844 veio introduzir pequenas alterações na forma de recrutamento e definição de prioridades dos candidatos à docência. Em todos os liceus existiriam três professores, lecionando cada um, duas cadeiras, à exceção dos de Lisboa, Coimbra, Porto, Braga e Évora onde, para além de um professor por cadeira, haveria também três professores substitutos. O provimento passava assim a reger-se pela necessidade e utilidade da cadeira devendo evitar-se o preenchimento de todas as que parecessem não vir a ser frequentadas¹⁵³.

Em 10 de janeiro de 1846 publicam-se os programas para os exames de professores de *Gramática e Língua Inglesa* e de *Gramática e Língua Francesa*. Ficavam assim adotados os programas das disciplinas de inglês e francês e que seriam matéria de exame de habilitação dos docentes, os quais abrangiam temas das matérias de ensino e aplicação do método prático de ensinar que exigiam dos candidatos reflexão, autodidatismo e prática pedagógica¹⁵⁴.

A partir de 1851¹⁵⁵, nos exames de aptidão, além da exigência de preparação científica na área da cadeira, avaliava-se também a prática pedagógica¹⁵⁶. A prova

¹⁵¹ Bacharéis, licenciados ou doutores de qualquer das Faculdades da Universidade de Coimbra.

¹⁵² Em caso de existência de igualdade dentro de cada classe, atendia-se à analogia entre as habilitações e as cadeiras a prover, tempo de serviço, etc.

¹⁵³ Nos exames para provimento das cadeiras de curso bienal eram exigidas as habilitações e provas de aptidão respeitantes aos conhecimentos e métodos de ensino das disciplinas ensinadas nos dois anos. Os professores neste serviço eram obrigados a fazer exame das duas cadeiras, sendo-lhes facultado um tempo para que se pudessem preparar convenientemente e para que pudessem entrar na regência da segunda cadeira. Aqueles que não se mostrassem preparados eram considerados impedidos e a regência da cadeira entregue a um professor substituto.

¹⁵⁴ Cf. Áurea Adão (1982), *A criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses, Organização Administrativa e Pedagógica (1836-1860)*, p. 213.

¹⁵⁵ Vide *Regulamento para o provimento das cadeiras de Instrução Secundária*, de 10 de Janeiro de 1851.

¹⁵⁶ O candidato era também obrigado a fazer uma preleção como se estivesse diante duma turma no liceu.

oral¹⁵⁷ integrava também a avaliação do método de ensino de cada uma das disciplinas a concurso (art.º 11º do *Regulamento para o provimento das Cadeiras de Instrução Secundária*, de 10 de Janeiro de 1851). O *Regulamento de provimento de lugares de Instrução Pública*, de 25 de Junho de 1851, definia todo o processo de recrutamento dos docentes liceais nomeadamente, a abertura de vaga, concurso, exames de habilitação, preferências e condições de nomeação.

As provas teriam a duração de três horas diárias, decorrendo no primeiro dia, a prova oral e no dia seguinte a escrita. Na primeira os examinadores teriam de apreciar o mérito pessoal, a preparação científica e os métodos pedagógicos dos candidatos, reservando para o segundo dia, a elaboração de uma dissertação didática sobre dois pontos importantes da matéria e uma preleção onde simulassem uma aula. Esses pontos, escritos em bilhetes, eram lançados em diversas urnas e colocados à guarda do reitor. Eram tirados à sorte e recaíam nas matérias mais importantes da cadeira. Caso se tratasse de uma vaga nas cadeiras de línguas, a dissertação seria substituída por uma tradução. Repare-se na figura 8:

¹⁵⁷ A título de curiosidade transcreve-se parte do artigo 10º, relativo ao exame oral: “As perguntas não serão triviaes, mas profundas e próprias para a exploração da inteligência e capacidade do Examinando sobre o systema de doutrina que se propõe ensinar. Os examinadores não se contentarão com respostas vagas e superficiaes, obrigarão o Examinando a descobrir todo o seu cabedal de princípios e conhecimentos theoricos para o ensino”.

Fig. 8 - Pontos de Inglês

| | |
|--|---|
| <p>1</p> <p>INGLEZ</p> <p>Prova escripta</p> <p>Logares selectos de Cardoso—8.^a edição</p> <p>Pag. 14 (principio).</p> | <p>6</p> <p>INGLEZ</p> <p>Prova escripta</p> <p>Logares selectos de Cardoso—8.^a edição</p> <p>Pag. 43 (fim).</p> |
| <p>2</p> <p>INGLEZ</p> <p>Prova escripta</p> <p>Logares selectos de Cardoso—8.^a edição</p> <p>Pag. 16 (fim).</p> | <p>7</p> <p>INGLEZ</p> <p>Prova escripta</p> <p>Logares selectos de Cardoso—8.^a edição</p> <p>Pag. 110 (Regra sobre o sermão).</p> |
| <p>3</p> <p>INGLEZ</p> <p>Prova escripta</p> <p>Logares selectos de Cardoso—8.^a edição</p> <p>Pag. 38 (Exemplo do amor da patria—principio)</p> | <p>8</p> <p>INGLEZ</p> <p>Prova escripta</p> <p>Logares selectos de Cardoso—8.^a edição</p> |

Fonte: ANTT, Ministério do Reino, maço 3640.

Estes testes sobre os quais as provas escritas versavam eram elaborados pelo Conselho do liceu, no início do ano letivo, e incidiam sobre os programas previamente elaborados pelo Conselho Superior de Instrução Pública (*Regulamento do Conselho Superior de Instrução Pública*, de 10 de Novembro de 1845). Repare-se nas figuras 9a e 9b que retratam o *Programa* para o exame dos professores de *Gramática e Língua Inglesa* do ensino livre e do ensino oficial respetivamente:

Fig. 9a - *Programma para o exame da lingua ingleza para o exercicio do ensino livre*

PROGRAMMA

NA CONFORMIDADE DO QUAL SE PROCEDEO AO EXAME DA LINGUA *Ingleza*
 PARA HABILITAÇÃO DO RESPECTIVO ENSINO LIVRE DO CANDIDATO *Mary Ann*
chamada de Nação Britanica

| | |
|---|-----------------------------------|
| 1.º Na historia da lingua <i>Ingleza</i> | <i>Sufficiente.</i> |
| 2.º Methodo pratico de ensinar a grammatica das linguas em geral ; a da lingua <i>Ingleza</i> em particular; a lér, escrever e fallar a lingua <i>Ingleza</i> , a construcção dos authôres..... | <i>Bom</i> |
| 3.º Traducção vocal de prosa e verso; <i>Doz. M. A. C. M.</i> <i>para Ingleza</i> | <i>Bom</i> |
| 4.º Regencia e analyse grammatical..... | <i>Bom</i> |
| 5.º Regras e praxe da hermeneutica grammatical..... | <i>Sufficiente</i> |
| 6.º Regras da prosodia <i>Ingleza</i> | <i>Idem</i> |
| 7.º Noções das principaes especies de versos usados na poesia <i>Ingleza</i> | <i>Idem</i> |
| 8.º Traducção por escripto de <i>Inglez</i> para portuguez; do portuguez para <i>Inglez</i> notando as concordancias e discrepancias entre o <i>Inglez</i> e o portuguez. | <i>Bom</i> <i>Sufficiente.</i> |

Sala dos exames do Lycéo Nacional de Ponta-delgada *15* de *Abril* de 186 *9*

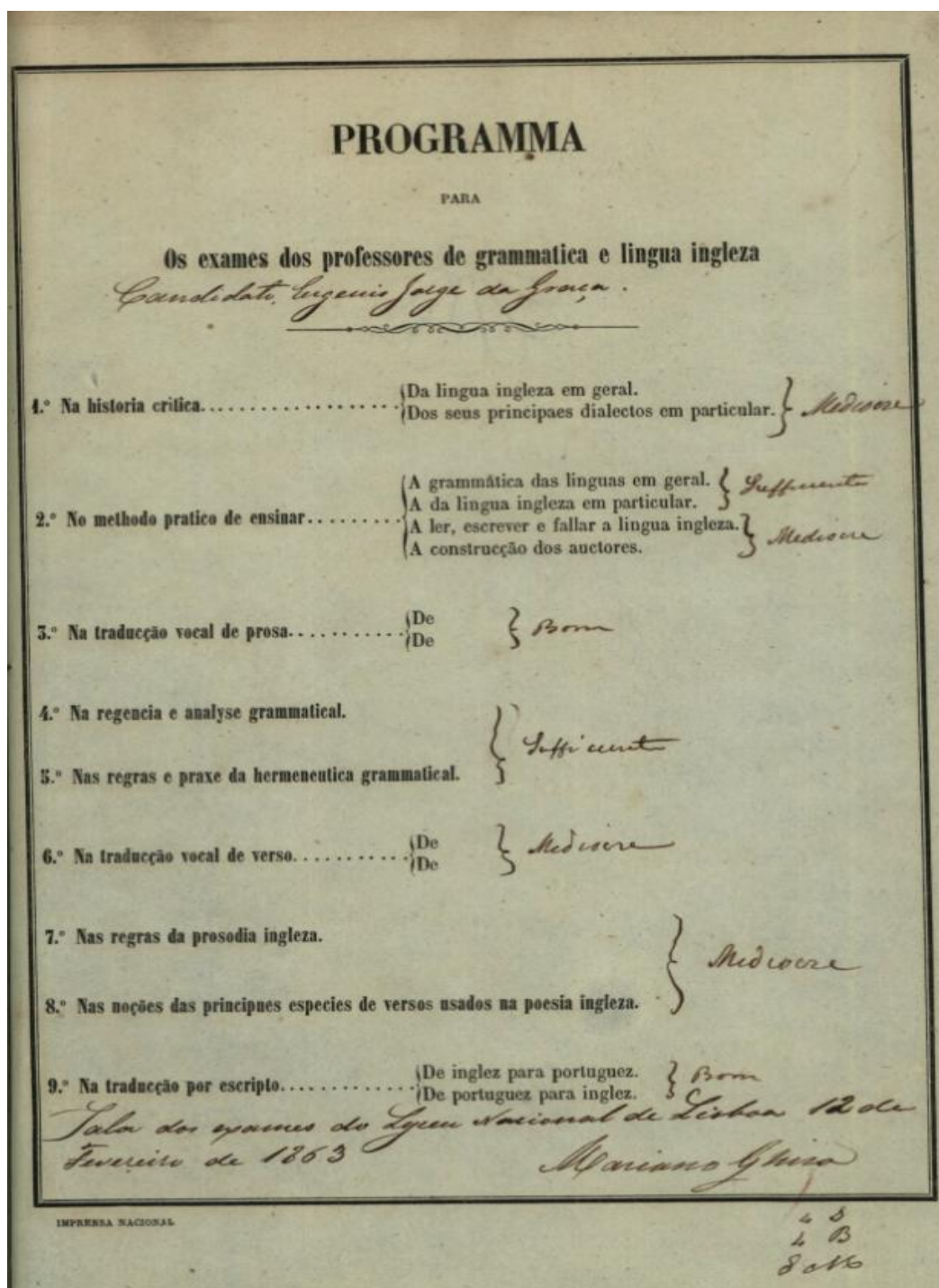
O SECRETARIO.

Augusto Manuel Fernandes Braga
O Reitor
Eugenio do Couto

IMPRESSA DA ILHA.

Fonte: ANTT, Ministério do Reino, maço 3628.

Fig. 9b - *Programma para os exames dos professores de grammatica e lingua ingleza para o exercicio ensino oficial*



Fonte: ANTT, Ministério do Reino, maço 3643.

Uma análise atenta deste *Programma para os exames dos professores de grammatica e lingua ingleza* revela o elevado grau de dificuldade com que se deparavam os candidatos a professor de inglês, do ensino livre e oficial. A estrutura

do programa é praticamente idêntica nos dois programas. No primeiro, destinado a habilitar os professores para o exercício do ensino livre de inglês, a tradução vocal de prosa e a tradução vocal de verso encontram-se agrupadas num ponto único (3º). No programa para o exercício do ensino liceal de inglês, a tradução vocal de prosa (3º) e a tradução vocal de verso (6º) integram pontos distintos. A vastidão do programa assim como o nível de exigência dos diferentes parâmetros que integravam a prova atesta a fraca probabilidade de sucesso da maioria dos candidatos que procuravam na carreira de professor uma garantia para a vida. As provas dadas eram, regra geral, de um nível inferior, pelo que nem um provimento temporário, na maioria das vezes, era possível conceder.

Contudo, verifica-se que, além de se exigir preparação científica na área da cadeira, avaliava-se também a prática pedagógica, já que a prova oral devia integrar a avaliação do método de ensino de cada uma das disciplinas a concurso. Depois de concluídas as provas, o presidente e os examinadores, individualmente, qualificavam o desempenho dos candidatos utilizando a seguinte nomenclatura: *Muito Bom, Bom, Suficiente, Mediocre* ou *Nada*. O secretário procedia à elaboração do *Auto de Exame* e todo o processo era remetido pelo presidente do júri ao Conselho Superior que, após análise da documentação, elaboraria uma proposta graduada de todos os opositores que, posteriormente, enviaria ao Governo. Em igualdade de circunstâncias morais e literárias mantinha-se o estabelecido na legislação cabralina de 1844.

É somente no final da década de 50, do século XIX, que se chega à conclusão de que era indispensável uma cultura superior para ser professor do ensino liceal. Por esse motivo, a criação do Curso Superior de Letras, em 1859, por Fontes Pereira de Melo viria a ter reflexos importantes na formação académica dos professores deste nível de ensino, particularmente, naqueles que integravam o 3º grupo de recrutamento dos liceus. Em 1859, com o intuito de simplificar o processo tornando-o mais célere e eficaz, é publicada uma nova legislação, da responsabilidade da Direcção Geral de Instrução Pública (Portaria de 5 de Outubro de 1859).

Porém, e no que se relaciona com o ensino de línguas estrangeiras modernas, nomeadamente o francês e o inglês, o Conselho Superior de Instrução Pública deparou-se sempre com sérios problemas em encontrar candidatos habilitados no

ensino cumulativo das duas línguas, o que além de prejudicar gravemente o ensino colocava entraves ao preenchimento dessas vagas. Já em 1847, o Comissário de Estudos de Lisboa, havia proposto que o ensino de francês e de inglês, no Liceu de Lisboa, fosse confiado, singularmente, a cada um dos professores dessas línguas que existissem no referido liceu, por “parecer conveniente à perfeição e comodidade no ensino”¹⁵⁸. Dois anos decorreram até que os conselhos escolares dos liceus de Faro e Évora se manifestassem, também, contra a fusão do ensino de francês e inglês numa só cadeira, por entenderem que o ensino cumulativo das duas disciplinas estava diretamente relacionado com a falta de opositores nessas cadeiras¹⁵⁹.

Dez anos depois, a situação mantinha-se inalterável pelo que o Conselho Superior de Instrução Pública, em 1859, apresenta uma proposta de lei à sua aprovação. Veja-se a referida consulta do Conselho Superior de Instrução Pública e a proposta de lei que a acompanha:

O Conselho Superior de Instrução Pública reconhece que em geral é dificultoso achar um professor que possa desempenhar bem o ensino cumulativo das duas línguas francesa e inglesa e, principalmente quando este ensino se destina a fazer com que os discípulos possuam estas línguas, a ponto de as poderem escrever e falar correcta e desembaraçadamente. Esta dificuldade que racionalmente se explica, é justificada pela experiência e pelos embaraços que este Conselho tem encontrado em prover as cadeiras de Francês e Inglês ultimamente criadas em alguns liceus por não aparecerem aos concursos professores habilitados para o ensino das duas línguas. Entende por isso o Conselho Superior de Instrução Pública que há inconveniente em ser cometido a um só professor o ensino de ambas as línguas, e que este deve separar-se quando se tratar de alargar e desenvolver mais o ensino dos liceus. Mas por agora, e para remover de pronto o embaraço de não aparecerem opositores habilitados nas duas línguas, lembra este conselho o arbítrio que já teve a honra de propor a Vossa Majestade na sua consulta de 20 de Abril de 1858 de se porem nesse caso, a concurso as duas cadeiras separadamente com a metade do ordenado destinado para o ensino das duas, devendo para esse fim, o Governo de Vossa Majestade solicitar do corpo legislativo a devida autorização.

Assim o Conselho Superior de Instrução Pública, cumprindo com o que por Vossa Majestade lhe foi ordenado em Portaria do Ministério dos Negócios do Reino de 4 de Março último, tem a honra de apresentar à aprovação de Vossa Majestade a proposta de lei que acompanha esta consulta. Vossa Majestade resolverá como for conveniente. Coimbra em Conselho aos 5 de Abril de 1859.

¹⁵⁸ “Relatório do Conselho Superior de Instrução Pública (1847/1848)”. In Joaquim Ferreira Gomes (1985), *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública*, p. 67.

¹⁵⁹ “Relatório do Conselho Superior de Instrução Pública (1848/1849)”. In Joaquim Ferreira Gomes, (1985), *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública*, p. 91.

Projecto de lei

Artigo 1.º É o governo autorizado a separar o ensino das línguas francesa e inglesa nos liceus, onde se acharem criadas, todas as vezes, que não aparecerem, no concurso aberto para o seu provimento, professores habilitados para o ensino cumulativo das duas línguas.

Artigo 2.º O ordenado respectivo a cada uma destas cadeiras, que assim se separarem, será a metade daquele que se acha decretado para o ensino cumulativo das duas.

Secretário Geral, José António d' Amorim¹⁶⁰

A leitura desta consulta revela as dificuldades que existiam em Portugal, no recrutamento de professores de línguas vivas que garantissem um ensino eficiente e profícuo de inglês e francês. Apesar da formação científica dos professores de línguas modernas apresentar, por vezes, algumas deficiências, a verdade é que raramente se encontravam candidatos habilitados para o ensino cumulativo das línguas inglesa e francesa. Era “forçoso separar o estudo da língua inglesa do estudo da francesa e criar um novo professor que ensinasse qualquer das duas”¹⁶¹. O professor do liceu do Porto, Domingos de Almeida Ribeiro, em 1843, já se havia pronunciado sobre esta questão, onde deixava bem patente que as línguas francesa e inglesa deveriam ser objeto de uma só cadeira, a cargo de um só professor, porque “não é fácil achar pessoas hábeis a um tempo em ambas as línguas”¹⁶².

Se, por um lado, as provas realizadas nas duas línguas eram geralmente muito fracas e raramente aparecia um candidato que terminasse as provas de uma língua, com a classificação de *Muito Bom*, por outro, o professor de língua inglesa, pouco tempo podia consagrar ao ensino desta língua, por ter de ensinar, simultaneamente, na mesma cadeira, a língua francesa. A partilha do mesmo espaço curricular entre estas línguas, em pouco ou nada contribuía para que os alunos conseguissem falá-las e escrevê-las corretamente, numa época em que, a facilidade cada vez maior das comunicações entre os diferentes povos exigia, também, um conhecimento cada vez mais satisfatório destes dois idiomas.

¹⁶⁰ ANTT, Ministério do Reino, maço 3586.

¹⁶¹ Vide *Relatório da Comissão especial do Liceu Nacional de Coimbra sobre os exames feitos no mesmo liceu nos meses de Junho e Julho de 1866*. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3851.

¹⁶² Vide Reflexões sobre o *Projecto de lei de Reforma de Instrução Pública*, 1843. In ANTT, Ministério do Reino, maço 2129.

Em 1862, nos liceus de Lisboa e Coimbra não houvepositor à cadeira de línguas francesa e inglesa. No liceu do Porto, João Maria Godinho Taborda Soares de Albergaria foi o únicopositor. Este candidato, depois das provas dadas nos exames das duas referidas línguas foi qualificado pelo respectivo júri do seguinte modo: Em inglês – *3 Bons, 15 suficientes, 1 Pouco Suficiente e 11 Medíocres*; Em francês – *2 Bons, 16 Suficientes e 12 Medíocres*. As qualificações indicadas parecem não ter sido suficientes para que fosse concedido aopositor o provimento, ainda que temporário, da cadeira em questão, não existindo, naquele liceu, nenhum caso de provimentos de cadeiras com provas tão fracas¹⁶³.

Em 1863, no concurso das cadeiras de inglês e francês, para os liceus de Beja, Castelo Branco, Bragança e Guarda, não houve igualmente opostosperante o Liceu de Coimbra. A cadeira do Liceu de Beja teve apenas dois concorrentes em Lisboa, nomeadamente, Eugénio Jorge da Graça e Luiz Gregório Cardoso Guedes. Este últimopositor desistiu do concurso e pediu título de capacidade para o ensino das mesmas disciplinas. O outro concorrente teve as seguintes classificações: em francês *4 Bons, 4 Suficientes e 2 Medíocres* e, em inglês, *5 Bons, 6 Suficientes e 6 Medíocres*. A propósito destepositor ao concurso, o Comissário de Estudos refere que “ele fala o francês e o inglês com desembaraço, ainda que incorretamente, mas que com o estudo poderá vir a desempenhá-lo satisfatoriamente”, julgando-o por enquanto, suficientemente habilitado, para a cadeira a que se opôs¹⁶⁴.

Já no Porto, houve dois opostosperantes às cadeiras de Bragança, Castelo Branco e Guarda, designadamente, João Maria Godinho Taborda Soares de Albergaria e José Joaquim Bento Coelho. Ambos os concorrentes manifestaram preferência pela cadeira de Castelo Branco e o primeiro pediu, também, a cadeira da Guarda. O primeiro obteve, em francês, *4 Bons e Suficientes* e em inglês *5 Bons e Suficientes*. O segundo teve em francês *4 Bons e Suficientes* e em inglês *9 Bons e Suficientes*. O Comissário, reitor do Liceu do Porto comunicou que o segundo destes candidatos era preferível ao primeiro, todavia não os propunha senão como temporários¹⁶⁵.

¹⁶³ Vide ANTT, Ministério do Reino, maço 3610.

¹⁶⁴ Vide ANTT, Ministério do Reino, maço 3628.

¹⁶⁵ Vide ANTT, Ministério do Reino, maço 3628.

É possível que a eventual falta de alunos associada às precárias remunerações¹⁶⁶ tenham conduzido os professores ao descrédito na profissão e, conseqüentemente, à falta de aperfeiçoamento. No entanto, e ainda que o Estado não tivesse providenciado a formação académica necessária aos professores de línguas estrangeiras, esse facto não invalidou que nos primórdios do liceu não tivessem existido bons professores de línguas vivas. Na verdade, as deficiências existentes na formação académica destes professores eram providas pela extraordinária força de vontade e pela capacidade financeira de alguns, que não se pouparam a esforços para investirem numa formação no estrangeiro.

Não nos podemos esquecer que, até meados do século XIX, não se exigiam aos candidatos às cadeiras de línguas modernas do magistério secundário, a condição de terem estudado numa escola superior as matérias que pretendiam ensinar, pois, só a partir de 1860 é que se funda em Portugal o Curso Superior de Letras. No entanto, o próprio regulamento de 10 de Abril desse ano apresentava-se omissivo quanto às habilitações e recrutamento dos professores liceais, não trazendo qualquer novidade quanto ao seu modo de recrutamento.

Em 7 de Fevereiro de 1866 foi promulgado um normativo – *Regulamento das suspeições nos processos de concurso e exame para o exercício do magistério*¹⁶⁷ – que procurava colmatar não só algumas lacunas e irregularidades, como também evitar os frequentes favorecimentos que ocorriam nos concursos de acesso ao magistério secundário e superior. A este propósito, a Comissão especial nomeada para os exames finais no liceu de Coimbra, em 1866, alertou para a falta de equidade na avaliação dos candidatos e falta de rigor das provas de concurso:

(...) O sistema atualmente seguido na habilitação dos opositores às cadeiras de instrução secundária deve abandonar-se como inconveniente. Segundo este sistema, em estando a concurso alguma cadeira d'instrução secundária, o concorrente pode requerer para ser examinado em qualquer dos três liceus de Coimbra, Porto ou Lisboa, perante os jurys nomeados em cada um deles. Ora desejando o Governo, por meio daquele exame, certificar-se: 1.º, se os diversos candidatos a uma cadeira têm a conveniente ciência e aptidão, isto é, se são dignos; 2.º, qual deles tem mais aptidão? E ciência, isto é, qual é mais digno; claro está que, sendo os candidatos à mesma cadeira examinados por diversos jurys, não pode o Governo certificar-se do

¹⁶⁶ A extraordinária falta de pagamento dos ordenados dos professores, sendo a maior parte destituídos de alguns outros meios para a sua subsistência era sem dúvida o maior flagelo contra a Instrução Pública, resultando daí o abandono de uma grande parte das cadeiras de Instrução.

¹⁶⁷ Vide *Diário de Lisboa*, nº 44, de 26 de Fevereiro de 1866.

que pretende, porque esses jurys podem não ter, e a experiência mostra que efectivamente não tem, a mesma medida para regular as qualificações: pode um jury qualificar como óptimo o concorrente que outro só qualificaria de bom ou como bom o que outro só qualificaria de bom ou como bom o que outro julgaria apenas suficiente ou medíocre. E assim o juízo sobre o merecimento dos candidatos, mas principalmente o juízo comparativo, a que tanto importa atender no provimento de qualquer lugar do magistério público é, segundo tal sistema, absolutamente impossível¹⁶⁸.

Assim e, por estes motivos, era urgente proceder à regulamentação do processo de habilitação dos concorrentes ao professorado público, ordenando que todos os concorrentes a uma mesma cadeira fossem examinados pelo mesmo júri, sujeitos às mesmas provas e qualificados com o mesmo rigor. Ainda que isso só fosse conseguido, no entender da referida comissão, se o país fosse dividido em círculos literários, cada um dos quais tendo por centro um dos três referidos liceus e, todos os concorrentes a qualquer das cadeiras situadas na área de um desses círculos, examinados pelo júri constituído no respetivo liceu.

O Conselho do liceu do Porto insurgiu-se, também, contra as formas seguidas no recrutamento do professorado liceal, defendendo a sua urgente reforma. Considerava o sistema vigente injusto porque os examinados prestavam provas com grau de dificuldade distinto e eram classificados com diferentes níveis de exigência consoante o local e os examinadores. Por esse motivo, o referido Conselho proponha um sistema mais centralizador que consistia na divisão do país em três circunscrições académicas, em cada uma das quais se realizariam os concursos às cadeiras que vagassem na respetiva circunscrição.

Neste período, existia ainda um número bastante significativo de candidatos que eram colocados em cadeiras para as quais não tinham realizado qualquer exame especial. Se um concorrente desejasse ser provido numa determinada cadeira que estivesse vaga ou ao ponto de vagar mas receando depois ter de competir com algum candidato mais digno, concorria a outra cadeira que lhe conviesse menos mas que lhe permitisse obter qualificações superiores, com as quais conseguiria, posteriormente, o provimento para a cadeira que tivesse sido a sua primeira opção. Desta forma, o exame feito para a cadeira de uma determinada localidade era aceite

¹⁶⁸ Vide *Comissão especial do Liceu Nacional de Coimbra sobre os exames feitos no mesmo liceu, nos meses de Junho e Julho de 1866*. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3851.

como prova de habilitação, para a cadeira de outra localidade. Por este motivo e, também, para evitar estas irregularidades, a Comissão do liceu de Coimbra entendia que nenhum candidato pudesse obter provimento em cadeira para a qual não tivesse feito um exame especial.

A partir de 1869, com a suspensão das provas de concurso, cessaram os provimentos de carácter definitivo, passando os mesmos a assumir um carácter extraordinário e provisório. Deste modo, todas as vagas passaram gradualmente a ser ocupadas, de forma provisória, por indivíduos externos à docência, nomeados quer ao nível central quer pelo próprio reitor do liceu, com a anuência do Conselho escolar. Pela primeira vez e, desde 1836, o recrutamento dos docentes passou a realizar-se exclusivamente por nomeação, abandonando-se o sistema de concurso por provas públicas.

Deste modo, encontravam-se reunidas as condições para que a desorganização se instalasse no âmbito da seleção de profissionais para a instrução secundária. Nos relatórios dos reitores dos vários liceus, assim como nos parciais elaborados pelos professores, tornavam-se constantes as referências à necessidade de provimento de cadeiras vagas e ao reinício dos concursos públicos. No parecer do reitor do liceu de Lamego e no que concerne ao ano lectivo de 1868/69, é evidente a sua preocupação em alargar o currículo escolar integrando um maior número de cadeiras devidamente providas, antes do arranque do ano letivo:

O Conselho do Liceu esperava poder abrir em Outubro o curso de um número maior de aulas do que atualmente tem o mesmo liceu, e entre essas as de Francês e Inglez, Rethorica e Portuguez, terceiro anno, e sendo preciso para esse fim prevenir antecipadamente as cousas de modo que não falte quem leia as disciplinas correspondentes¹⁶⁹.

Embora o Normativo de 31 de Dezembro de 1868 fosse, uma vez mais, omissivo quanto às habilitações para o magistério secundário, remetendo para regulamentação posterior, o artigo 38º desse mesmo diploma estipulava a aprovação nas disciplinas do Curso Superior de Letras como condição de “preferência”, em igualdade de circunstâncias, para o provimento de cadeiras vagas da instrução secundária, aos concorrentes que apresentassem certidão das

¹⁶⁹ *Relatório do Reitor do Liceu de Lamego, referente ao ano de 1868/69.* In ANTT, Ministério do Reino, maço 3746.

disciplinas das aulas do Curso análogas à cadeira a que se candidatavam. Aos candidatos que concorressem às cadeiras de línguas vivas era-lhes exigido a aprovação nas 2ª e 4ª cadeiras do Curso, respectivamente *Literatura grega e latina, e, crítica das suas épocas mais notáveis*, assim como, *Literatura moderna da Europa e literatura portuguesa*, residindo nestas o cerne das habilitações literárias para os professores de línguas estrangeiras modernas.

Se, por um lado, nas duas décadas seguintes, os governos foram legislando sobre o ensino secundário segundo a conjuntura política do momento, sem planeamento prévio, causando uma situação verdadeiramente caótica, com reduções e alterações de matérias curriculares e com a facilitação do sistema de exames, por outro, a suspensão dos concursos de provas públicas para recrutamento de professores permitia o acesso à docência de “ocasionais” que faziam do ensino um segundo emprego ou atividade, reduzindo ainda mais a qualidade do próprio ensino.

O exercício da docência no ensino secundário, nesta época, não era uma atividade exercida a tempo inteiro. Advogados, oficiais do exército, eclesiásticos, médicos, políticos, eruditos e letrados constituíam a base sócio profissional do professorado. Os próprios reitores, também eles professores, foram figuras destacadas da sociedade portuguesa distinguindo-se nas letras, na advocacia, na medicina e na história. Eram personalidades multifacetadas, exercendo simultaneamente diversas funções e, algumas delas, ocupavam cargos políticos de relevo, relacionados com a educação ou até mesmo com outros domínios ministeriais.

Entre esses “ocasionais” alguns médicos, oficiais do exército e até mesmo eclesiásticos ocuparam-se do ensino das línguas estrangeiras modernas, nomeadamente da inglesa e da francesa. Na década de 60, do século XIX, existiam dois professores eclesiásticos que lecionavam estes idiomas: José Marques Leite, em Castelo Branco (língua inglesa), e José Gonçalves da Cruz Viva, em Faro (línguas francesa e inglesa). Em 1870 existia apenas um professor eclesiástico, José Perry que lecionava a língua francesa e inglesa, em Vila Real.

Regularmente, os docentes ministravam áreas muito diferentes e desenquadradas das suas áreas de formação, como ocorreu ao reitor interino do Liceu do Porto que, em 1876, lecionou o 1º ano de Alemão e o 2º de Matemática.

No relatório referente ao ano de 1876, o reitor do Liceu do Funchal lamentava esta situação e referia o facto do “professor de francês e de inglês lecionar quatro níveis diferentes e o professor de matemática, três. No Liceu de Angra do Heroísmo, o professor de francês lecionava igualmente a cadeira de Cálculo Mental”.¹⁷⁰ Repare-se no quadro 25 sobre os professores liceais e a regência das respetivas cadeiras:

Quadro 25 - Mapa dos professores vitalícios e provisórios que regem os cursos dos Liceus Nacionais do Continente e Ilhas em 1876.

| Liceus | Professores vitalícios | | Professores provisórios | |
|--------------------------|--|--|--|--|
| | Que regem as cadeiras para que foram despachados | Que estão ensinando disciplinas que não se habilitaram em concurso público | Que são estranhos ao quadro do magistério secundário e deram provas públicas em concurso | Que são estranhos ao quadro do magistério secundário e não deram provas públicas em concurso |
| Aveiro | 4 | 3 | 1 | 1 |
| Angra do Heroísmo | 5 | 2 | ----- | 1 |
| Beja | 5 | 1 | 1 | 1 |
| Braga | 11 | 3 | 1 | 1 |
| Bragança | 2 | ----- | 2 | 2 |
| Castelo Branco | 4 | 2 | 2 | ----- |
| Coimbra | 10 | 1 | ----- | 3 |
| Évora | 4 | ----- | 2 | 3 |
| Faro | 4 | 1 | ----- | 2 |
| Funchal | 5 | ----- | 1 | 4 |
| Guarda | 2 | 1 | 1 | 3 |
| Horta | 2 | ----- | 2 | 2 |
| Leiria | 4 | 2 | ----- | 2 |
| Lisboa | 8 | ----- | 3 | 2 |
| Ponta Delgada | 3 | 2 | ----- | 3 |
| Portalegre | 3 | 2 | ----- | 3 |
| Porto | 12 | ----- | ----- | 1 |
| Santarém | 10 | ----- | 2 | 1 |
| Viana do Castelo | 4 | 1 | 1 | 1 |
| Vila Real | 5 | 2 | ----- | 1 |
| Viseu | 5 | ----- | 2 | 1 |
| Total | 112 | 23 | 21 | 38 |

Fonte: ANTT, Ministério do Reino, maço 3735.

¹⁷⁰ In ANTT, Ministério do Reino, maço 3855.

A pouca responsabilidade e a falta de importância atribuída, então, à instrução pública, fazia com que os professores regessem cadeiras sem terem habilitação diretamente relacionada com a disciplina. Pelo facto de grande parte dos professores não ter formação pedagógica, fazia com que os professores efetivos, com mais experiência e desempenhando cargos, fossem produtores de “normas-padrão” para a docência das diversas disciplinas (Barroso, 1995).

Em 1876, dum total de 135 professores vitalícios, 23 encontravam-se a lecionar disciplinas para as quais não se encontravam habilitados em concurso público e, somente, 112 professores regiam cadeiras para as quais tinham sido despachados. A análise do quadro 25 que sintetiza o número de professores vitalícios e provisórios em exercício nos diferentes liceus nacionais do Continente e ilhas, no ano de 1876, permite-nos concluir que o número de professores provisórios que tinham prestado provas públicas em concurso não ultrapassava 21 indivíduos, enquanto os que não se tinham submetido ao concurso de provas públicas totalizavam 38, ou seja, praticamente o dobro daqueles que tinham prestado provas públicas. Em muitos destes era manifesta a falta de preparação científica para lecionarem as cadeiras que lhes eram distribuídas, assim como a elevada carga letiva atribuída.

As duas reformas que se seguiram, Rodrigues Sampaio (1872 e 1873) e de José Luciano de Castro (1880, 1886 e 1888), poucas alterações introduziram na formação e recrutamento do professorado liceal. Contudo, pela primeira vez, verificou-se a exigência de habilitações para a docência, na área de Letras. António Rodrigues Sampaio, nos inícios da década de 70, publicou nova legislação sem contudo, reintroduzir as provas públicas como condição de acesso à docência¹⁷¹. Embora todas as leis determinassem o concurso público como forma de aquisição da profissionalização neste nível de ensino, o facto é que, entre 1869 e 1888 não ocorreram concursos de professores, sendo as nomeações da responsabilidade estatal. Foi a época das conhecidas *nomeações de favor*, através das quais grande parte dos efetivos e provisórios, em exercício nos liceus, foi recrutada. Muitas vezes a conservação do lugar dependia única e exclusivamente das influências partidárias.

¹⁷¹ In ANTT, Ministério do Reino, maço 3726.

Além de uma classe profissional culta e com forte influência social existia, porém, um número de professores que se destacavam no âmbito da política nacional. Alguns professores liceais tinham intervenção política e exerciam influência social nas comunidades em que se encontravam inseridos, ao intervirem ativamente na imprensa escrita, além do poder que detinham enquanto classe profissional, ao manter o seu estatuto profissional independente das decisões da Administração Central.

Em 1880, José Luciano de Castro decretou legislação importante sobre a instrução secundária (decreto de 14 de Junho de 1880), embora as alterações quanto ao recrutamento e habilitações literárias dos professores somente tivessem sido regulamentadas seis anos depois (*Regulamento dos concursos para o provimento dos lugares de professores dos liceus*, de 20 de Setembro de 1886). Desde 1851 que não era publicado qualquer regulamento geral para o recrutamento do pessoal docente da Instrução Secundária.

A carta de lei de 14 de Junho de 1880 e o seu regulamento de 14 de Outubro do mesmo ano trazia uma inovação no âmbito da formação dos professores de línguas estrangeiras: concedia o grau de bacharel em Letras aos alunos aprovados na secção de letras do curso complementar. Desta lei apenas se realizou unicamente a promoção a efetivos da maioria dos professores provisórios dos liceus. Esta lei conferia a esses professores, o direito de passarem a professores proprietários, quando possuísem um curso superior análogo à cadeira por eles regida nos últimos seis anos, ou tivessem quinze anos de serviço mesmo sem habilitação superior, desde que os Conselhos escolares os propusessem, com voto afirmativo da Junta Superior de Instrução Pública. De facto, os Conselhos dos liceus foram benévolos e a referida lei ficou vinculada, para sempre, a esta promoção em massa de professores sem concurso público.

É largamente assumido que a decadência dos liceus resultou principalmente da falta de bons professores que eram, na sua maioria, de nomeação provisória, sem procedência e concurso, nem exibição de provas de habilitação para o ensino. Esta situação, decorrente da carta de Lei de 2 de Setembro de 1869, proibia a nomeação de professores da instrução secundária, enquanto não fosse implementada a reforma geral da instrução pública que só ocorreu onze anos mais

tarde (Moraes e Almeida, 1882). Consequentemente, os liceus foram-se atolando de professores provisórios incapazes, alguns dos quais não tinham o menor conhecimento das disciplinas que eram chamados a lecionar. O abandono dos liceus e a decadência dos estudos foram as consequências imediatas de tão anómalo estado.

De facto, esperava-se que a reforma, submetendo os professores provisórios às provas de concurso, aproveitasse somente aqueles que se mostrassem merecedores do magistério. Infelizmente, porém, o art.º 75º da Carta de lei de 14 de Junho de 1880, dispensava de concurso os professores com mais de 6 anos de serviço e elevou a proprietários a quase totalidade dos provisórios. Na verdade, todos aqueles que eram julgados incapazes de regerem uma única disciplina, ficaram, a partir daquele momento, aptos para lecionarem todas as disciplinas inerentes ao seu grupo. De igual modo aconteceu com os professores das escolas anexas, que foram chamados a fazer serviço nos liceus. Assim, e dando como exemplo o professor de latim, que tendo sido transferido da aldeia para o liceu, ficava agora legalmente apto para ensinar e avaliar sobre literatura portuguesa, assim como o professor de filosofia se tornava apto para ensinar geografia e história e vice-versa (Moraes e Almeida, 1882).

Além disso, o facto da reforma ter sido precipitadamente cumprida, antes de se ter completado regularmente o quadro de professores, obrigou a que se nomeasse, sem exame, novos professores provisórios para a regência das cadeiras, de forma que “o cancro que corroía o ensino oficial, em vez de eliminado totalmente, foi-se desenvolvendo ainda mais” (Moraes e Almeida, 1882). Atendendo ao supracitado pode concluir-se que o professorado oficial encontrava-se em piores circunstâncias que antes da reforma tornando-se imperativo decretar o regulamento de concursos e prover de imediato às nomeações definitivas dos professores, completando assim o quadro, e terminando definitivamente com o estado provisório dos professores nos liceus. A essa situação, já há muito aguardada, não ficaram indiferentes os inspetores de educação que, frequentemente, a ela se referiram nos seus relatórios anuais:

(...) Como para nós um hábil e consumado professor vale mais que todos os programas, lembramos de novo no interesse da instrução secundária a urgência de eliminar dos quadros dos liceus os professores provisórios obrigando aqueles que quiserem fazer parte do magistério a entrarem para ele pela porta ampla e decorosa do concurso. Regularizar-se-á assim o estado anormal de um bom número de professores assim como os liceus onde eles funcionam, só terão que lucrar com o termo da prolongada situação em que esses professores se encontrem, prejudicando os mais altos interesses da instrução (...) ¹⁷².

Esta era uma situação premente e que necessitava de ser resolvida de forma a terminar com o clima de desconforto que entretanto se havia instalado entre a classe docente. Porém, e como notavelmente reconhece o referido inspetor, “em certos liceus uma supressão gradual há-de atalhar e acabar desavenças, que, mesmo quando encobertas, a cada passo transparecem. A investidura do concurso – e só ele – extinguirá sem dúvida esse mau fermento duplamente danoso quer o consideremos em si mesmo, quer em relação aos alunos, pelo contágio pernicioso do exemplo.” ¹⁷³

O Inspector Moraes e Almeida entendia, igualmente, que o quadro dos liceus tinha de ser preenchido de forma a eliminar o elevado número de professores provisórios e a assegurar o restabelecimento dos professores substitutos como condição necessária para que o progresso educativo pudesse ser alcançado:

Tenho por mim que o progresso do ensino secundário oficial no nosso paiz será irrealizável enquanto existir porém três cancros que o corroem, a saber, o estado provisório dos professores, a falta de substitutos, e a permissão do ensino particular aos professores oficiais. Entendo por isso que conviria:

1º Preencher os quadros dos liceus, provendo as cadeiras por meio de concurso a grupos de disciplinas e acabando com o estado provisório;

2º Restabelecer os substitutos em todos os liceus, admitindo-os também por concurso aos grupos, e dando-lhes acesso por antiguidade.

3º Proibir absolutamente o ensino particular aos professores oficiais (...) ¹⁷⁴.

A reforma de 1880, ao pretender dotar os liceus de professores habilitados que pudessem assegurar o serviço docente, não só na disciplina que regessem, mas ainda naquelas que lhes fossem análogas, organizou os grupos de disciplinas e

¹⁷² Visconde de Benalcamfor, *Relatório do ano lectivo de 1886/87, 1ª Circunscrição Académica*, Lisboa, 20 de Dezembro de 1887. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3766.

¹⁷³ Vide *Relatório referente ao ano de 1881/82, 1ª Circunscrição Académica*, 31 de Janeiro de 1883. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3751.

¹⁷⁴ Vide *Relatório do inspector Luiz Albano d'Andrade Moraes e Almeida, 2ª Circunscrição Académica, referente ao ano de 1883/84*, 26 de Dezembro de 1884 In ANTT, Ministério do Reino, maço 3753.

ordenou que os provimentos se fizessem somente por meio de concurso aos grupos. Uma vez que os concursos ainda não tinham ocorrido, as cadeiras encontravam-se providas em professores que só concorriam a uma disciplina, ou que tinham sido nomeados provisoriamente sem exibirem quaisquer provas públicas de habilitações.

Em relação ao quadro legal dos professores da 2ª Circunscrição Académica¹⁷⁵, os lugares de substitutos continuavam vagos no Liceu Central de Coimbra enquanto nos liceus nacionais foram extintos. A falta de professores substitutos acabou por afetar os liceus nacionais, especialmente durante a época de exames. No Liceu Central de Coimbra, as consequências não foram significativas, porque existia o recurso a diversas pessoas habilitadas, para regerem interinamente as cadeiras acidentalmente vagas, mas nos liceus nacionais a situação obrigava, a que se encerrassem as cadeiras, ou se nomeasse para a sua regência professores que não tinham habilitação suficiente para tal, como se veio a verificar diversas vezes em Castelo Branco, onde se nomearam bacharéis em Direito para regerem as cadeiras de ciências naturais¹⁷⁶.

Na 2ª Circunscrição Académica, no ano letivo de 1883/84, o quadro completo de professores totalizava 74, dos quais apenas 33 tinham sido despachados proprietários e destes, poucos foram aqueles que tivessem entrado por concurso público, não tendo nenhum concorrido a grupos de disciplinas: todos os restantes eram provisórios ou interinos. Desta forma, o professorado instruído que a reforma de 1880 organizou, não ocupava o ensino secundário oficial. Apesar disso, o professor de francês e inglês do Liceu Central de Coimbra era considerado entre muitos, o mais ilustre daquela Circunscrição¹⁷⁷.

Em relação ao pessoal docente, os poucos professores proprietários de cadeiras que existiam, estavam, com raras exceções, adiantados em anos de idade e de serviço, duas condições pouco favoráveis à instrução. Perante este quadro, o Subinspector Teotónio de Bruges, da 1ª Circunscrição Académica, referia que a

¹⁷⁵ Esta Circunscrição Académica integrava os liceus de Aveiro, Castelo Branco, Coimbra, Lamego, Leiria e Viseu.

¹⁷⁶ Vide *Relatório do inspector Luiz Albano d'Andrade Moraes e Almeida, 2ª Circunscrição Académica, referente ao ano de 1883/84*, 26 de Dezembro de 1884. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3753.

¹⁷⁷ *Idem*.

única solução possível passava por “aposentar uns e abrir concursos para as cadeiras, para regular a situação de muitos a bem do ensino (...)”.¹⁷⁸

Depois do ingresso de muitos professores provisórios nos quadros dos liceus, o expectável era que, a curto prazo, fossem abertos concursos, pois, além dos professores provisórios que entretanto não puderam ser promovidos, outros continuaram a entrar nos anos seguintes, até à publicação do *Regulamento dos concursos*, de 16 de Setembro de 1886; mas as provas só se realizaram em 1889, após uma interrupção de mais de vinte anos¹⁷⁹.

Com as disciplinas dos liceus formava esse regulamento quatro grupos, sendo o 4º e último constituído pelas disciplinas de francês, inglês e alemão. Os candidatos não tinham de provar quaisquer habilitações. Se as possuíam, serviam-lhes apenas como condições de preferência. Isto constituía um retorno aos tempos de Passos Manuel e de Costa Cabral, pois, em 1886, já em nenhum país se admitia que os concorrentes ao magistério secundário não tivessem estudado, numa escola superior, as matérias que pretendessem ensinar.

Os concursos de professores, embora já previstos em 1880, foram somente realizados em 1888, após a promulgação da regulamentação dos concursos (*Regulamento dos concursos para o provimento dos lugares de professores dos liceus*, de 20 de Setembro de 1886). A distribuição dos candidatos do 4º grupo (línguas francesa, inglesa e alemã) pelas três circunscrições académicas¹⁸⁰ foi a seguinte:

¹⁷⁸ Vide *Relatório do Subinspetor Teotónio Simão Paim de Bruges, 1ª Circunscrição (Ilhas), referente ao ano letivo de 1883/84*, 31 de Dezembro de 1885. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3759.

¹⁷⁹ Vide J. M. Queirós Veloso (1927), “A formação profissional dos professores liceais”. In *Labor. Revista bimestral de educação e ensino e extensão cultural*, 7, Maio, pp. 147-156.

¹⁸⁰ Por decreto de 21 de Junho de 1880, *Diário do Governo* nº 138 do mesmo ano, o território continental foi dividido em 3 circunscrições académicas, cujas sedes eram Lisboa, Coimbra e Porto, designadas respetivamente 1ª, 2ª e 3ª. A 1ª circunscrição académica compreendia os distritos de Lisboa, Santarém, Portalegre, Évora, Beja e Faro. A 2ª circunscrição, os distritos de Coimbra, Aveiro, Leiria, Castelo Branco, Guarda e Viseu. A 3ª circunscrição, os distritos do Porto, Braga, Viana do Castelo, Bragança e Vila Real. As ilhas adjacentes ficavam anexas à 1ª circunscrição. Em cada capital de circunscrição haveria um liceu nacional central e em cada capital de distrito um liceu nacional.

Quadro 26 - Distribuição dos candidatos do 4º grupo liceal

| | Concorrentes | Vagas |
|------------------------------------|--------------|-------|
| 1ª Circunscrição (4º grupo) | 14 | 7 |
| 2ª Circunscrição (4º grupo) | 3 | 3 |
| 3ª Circunscrição (4º grupo) | 11 | 5 |

Fonte: ANTT, Ministério do Reino, maço 3766.

Como facilmente se pode depreender, o número de concorrentes na 1ª e na 3ª circunscrição é muito superior ao número de vagas colocadas a concurso, o dobro praticamente nestas duas circunscrições. A relação dos candidatos legalmente habilitados no concurso para os lugares de professores e agregados, vagos nos liceus portugueses, para as três circunscrições académicas é a que consta dos quadros 27, 28 e 29 abaixo apresentados:

Quadro 27 - Lista de candidatos opositores ao 4º grupo nos liceus da 1ª Circunscrição Académica

| Professores / Liceus | Angra | Beja | Faro | Funchal | Horta | Ponta Delgada | Portalegre |
|-------------------------------------|-------|------|------|---------|-------|---------------|------------|
| Alfredo Ferreira Campos | x | | | | x | x | |
| António Garcia da Rosa | x | x | x | | x | | x |
| Eugénio Augusto de Oliveira | x | | | | | x | |
| Jacinto Augusto Pereira Brazão | | | | x | | | |
| João José Areias | | | | x | | | |
| João de Moraes Pereira | | | | | | x | |
| João Rodrigues Aragão | | x | x | | | x | |
| João Sérgio Álvares Cabral | | | x | | x | | |
| José Júdice dos Santos | | | x | | | | |
| Luiz Sepúlveda Pimentel Mascarenhas | | | x | | | | |
| Prospero José Teixeira | | | | | | x | |
| Ricardo Joaquim da Costa Malheiros | x | x | x | x | x | x | x |
| Rodrigo Alves Guerra | | | | | x | | |

Fonte: ANTT, Ministério do Reino, maço 3766.

Na 1ª circunscrição académica, 7 dos candidatos concorrem somente a um único liceu o que nos permite inferir que, muito provavelmente, já eram professores efetivos noutro liceu e pretendiam apenas a colocação naquele liceu concreto. Entre

esses, a escolha recai nos liceus do Funchal, Ponta Delgada e Horta. O professor Ricardo Malheiros concorre a todos os liceus, incluindo as ilhas adjacentes numa clara tentativa de obter vaga no quadro de efetivos e o professor António da Rosa concorre também à maioria dos liceus, excluindo somente os liceus do Funchal e de Ponta Delgada.

As cidades de Faro, Ponta Delgada e Horta são as preferidas na escolha dos candidatos muito provavelmente pelo facto do quadro de efetivos desses liceus não se encontrar totalmente preenchido ou por motivos de proximidade geográfica. Atente-se no quadro 28 referente à 2ª Circunscrição Académica:

Quadro 28 - Lista de candidatos opositores ao 4º grupo nos liceus da 2ª Circunscrição Académica

| 4º Grupo (Línguas Francesa, Inglesa e Alemã) | | | |
|---|-----------------------|---------------|---------------|
| Professores\Liceus | Castelo Branco | Guarda | Leiria |
| Adolpho Augusto Leitão | | | X |
| Alexandre Ferreira da Cunha e Sousa | X | X | X |
| António Simões de Carvalho Barbas | | | X |
| Jeronymo Martins Pamplona Corte Real | X | X | X |

Fonte: ANTT, Ministério do Reino, maço 3766.

Entre os candidatos da 2ª circunscrição, dois escolhem unicamente o liceu de Leiria enquanto os restantes dois concorrem aos três liceus que integram a circunscrição. Como estes, muitos eram os candidatos que pretendiam unicamente uma nomeação para professor efetivo dos liceus. Esta tentativa de garantir uma certa estabilidade profissional e assegurar uma vida mais adequada à condição de professor, conduzia os candidatos a concorrer e a aceitar qualquer vaga de efetivo, independentemente do local e da instituição. A nomeação de professor efetivo, em qualquer liceu, era sempre preferível à condição de provisório durante longos anos.

Na 3ª circunscrição académica (quadro 29) foram abertas cinco vagas, muito provavelmente uma para cada um dos liceus que integravam aquela circunscrição:

Quadro 29 - Lista de candidatos opositores ao 4º grupo nos liceus da 3ª Circunscrição Académica

| 4º Grupo (Línguas Francesa, Inglesa e Alemã) | | | | | |
|---|--------------|-----------------|--------------|-------------------------|------------------|
| Professores\Liceus | Braga | Bragança | Porto | Viana do Castelo | Vila Real |
| António dos Santos Pereira de Sequeira Ferraz | x | | | | |
| Francisco Xavier Humberto Mueffler | x | | x | | |
| Jacob Bensabat | | | | x | |
| Joaquim António Augusto Ferreira de Vasconcelos | x | x | | x | x |
| Joaquim de Vasconcellos | | | x | | |
| José Lopes Ferreira dos Santos | | x | | x | x |
| José Maria Pessoa | | x | | x | x |
| José Mendes Norton | | | | x | |
| Miguel José Rodrigues | | x | | | |
| Justiniano António Trigo Negreiros | | x | | x | x |

Fonte: ANTT, Ministério do Reino, maço 3766.

Dos 10 candidatos, apenas três concorrem a um único liceu: António Ferraz escolhe Braga, Jacob Bensabat e José Norton optam ambos por Viana do Castelo, o professor Joaquim de Vasconcelos opta pelo liceu do Porto e Miguel Rodrigues pelo de Bragança. Os restantes cinco candidatos optam por mais do que uma instituição, sendo os liceus de Bragança e Vila Real os mais escolhidos pelos concorrentes.

A partir dos finais do século XIX é que se introduzem algumas modificações às diretrizes estipuladas nas leis anteriores. São agora definidas as habilitações base exigidas para o desempenho da profissão docente, sem as quais não era viável a candidatura ao exame de acesso à profissão (decreto de 22 de Dezembro de 1894 e *Regulamento Geral do Ensino Secundário*, de 14 de Agosto de 1895). Todas as inovações apresentadas retratam bem a preocupação que houve em prestigiar os concursos, através de uma formação científica mais sólida, até aí praticamente inexistente. Os júris dos concursos passavam agora a integrar, além dos professores dos liceus centrais, professores do ensino superior. Era igualmente exigido, aos candidatos, uma certidão comprovativa da conclusão do curso complementar dos liceus centrais – habilitação que transitoriamente podia ser suprida mediante a entrega de uma certidão comprovativa da frequência, no ensino superior, das disciplinas do seu concurso (antigos cursos de letras estabelecidos em 1880).

O Regulamento de 1895 determinava ainda que, dois anos depois da execução da nova reforma, a todos os candidatos devia ser imposta uma prova de pedagogia do ensino secundário. Decorridos cinco anos da sua publicação, nenhum candidato seria admitido a concurso, sem ter frequentado, no ensino superior, com aprovação, os cursos que o Governo viesse a organizar como habilitação para o referido magistério¹⁸¹. No que concerne à língua alemã, os candidatos poderiam substituir a habilitação do curso dos liceus, por um equivalente no estrangeiro.

O concurso incluía duas partes: uma geral, ou seja, comum a todos os candidatos independentemente das suas áreas e que compreendia as disciplinas de Língua Portuguesa, História Universal e especialmente História Pátria, Geografia, Psicologia e Lógica e Pedagogia do Ensino Secundário (a grande novidade deste regulamento ainda que somente em 1906 se torne efectiva), e outra que fosse composta por uma matéria mais específica, que fazia parte do então chamado 3º grupo disciplinar, constituído pelas disciplinas liceais de inglês e alemão.

O exame escrito da parte geral consistia num trabalho sobre um ponto de Língua Portuguesa e outro de Psicologia ou Lógica. A prova oral era constituída por um interrogatório sobre as diversas matérias do programa – cerca de ½ hora para cada uma das disciplinas desta parte. O júri era composto por um professor de instrução superior (o presidente) e 4 professores do ensino liceal oficial. Era necessário, porém, a aprovação do candidato na parte geral para poder realizar o exame da parte específica.

As provas do 3º grupo de recrutamento (Inglês/Alemão) constituíam a parte especial e versavam sobre “o conhecimento da gramática das duas línguas. Correção no uso oral e escrito de cada uma das duas línguas. Noções muito elementares de história das duas línguas. Conhecimento dos momentos literários mais notáveis. Boa pronúncia. Leis da metrificação”. Havia provas escritas com versão em português para cada uma das línguas e de cada uma destas para o português, tendo cada prova a duração de uma hora, perfazendo um total de quatro horas; as provas orais eram compostas por duas partes: a primeira incluía uma explanação gramatical e literária de dois trechos, um em inglês e outro em alemão, extraídos de autores

¹⁸¹ Vide J. M. Queirós Veloso (1927), “A formação profissional dos professores liceais”. In *Labor. Revista bimestral de educação e ensino e extensão cultural*, 7, Maio 1927, pp. 147-156.

notáveis do período moderno. A segunda parte compreendia um interrogatório pelo júri, na sequência das provas orais anteriores que incidiam sobre a gramática e a literatura sugeridas pela prova. As provas orais tinham uma duração total de três horas. Exigia-se ao candidato a classificação mínima de 10 valores na prova escrita para ser admitido à prova oral. E, se nesta não obtivesse a classificação mínima de 10 valores era imediatamente excluído¹⁸².

A reforma de 1894/95, apesar das duras críticas a que foi sujeita, não deixou de ser, porém, uma tentativa séria para resolver o estado lamentável em que a educação e a instrução se encontravam, principalmente com a formação e recrutamento de professores. O regime dos concursos, reorganizados pelos decretos de 22 de Dezembro de 1894 e 14 de Agosto de 1895 é novamente reposto. As alterações introduzidas por esta reforma conduziram a uma maior exigência no desempenho da função docente, cujo recrutamento obrigava a uma habilitação científica e pedagógica específica para o acesso à carreira docente.

Com a reorganização do Curso Superior de Letras, em 1901, e a instituição do Curso de Habilitação do Magistério Secundário dá-se início a uma nova fase no processo de recrutamento do professorado, na qual se admitia ainda o concurso, paralelamente à frequência do curso especial. Durante cerca de 15 anos, até ao início do funcionamento das Escolas Normais Superiores seguiu-se esta “fórmula mista” que só viria a terminar com a abertura daquelas escolas no ano letivo de 1915-1916.

¹⁸² Vide Maria Teresa Múrias (1959), “A formação profissional do professor de línguas vivas – história e crítica”. In *Palestra. Revista de Pedagogia e Cultura*, 5, Liceu Normal de Pedro Nunes, Lisboa.

2. OS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO LICEAL

2.1. O CURSO DE HABILITAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO SECUNDÁRIO (1900-1915)

A formação pedagógica dos professores do ensino liceal, ainda que pensada desde meados do século XIX¹⁸³, só começou a fazer-se em Portugal, assim como na generalidade dos países europeus, nos alvares do século XX.

Em 1901, por ocasião da reestruturação do Curso Superior de Letras (decretos de 24 de Dezembro de 1901 e de 3 e 8 de Outubro de 1902), organizou-se um curso, cujo fim exclusivo consistia em formar os professores do magistério secundário, tanto do grupo de letras como de ciências, pertencendo a preparação dos futuros professores de letras inteiramente a este Curso, enquanto os candidatos a professores de ciências deviam possuir, para poderem matricular-se no 4º ano do curso Superior de Letras, os três anos do Curso de Habilitação para o Magistério de Ciências, estudados na Universidade de Coimbra, na Escola Politécnica de Lisboa ou na Academia Politécnica do Porto.

O curso de habilitação para o magistério liceal tinha uma duração de quatro anos. Os três primeiros anos compreendiam todas as disciplinas de preparação científica e pedagógica e o último ano encontrava-se consagrado à prática pedagógica. Esta última compreendia duas partes: conferências semanais, por secções de disciplinas correspondentes aos grupos liceais, escolhidos pelos alunos e quatro exercícios anuais de iniciação no ensino secundário (de hora e meia cada um), dirigidos pelos professores de *Pedagogia* e de *História da Pedagogia*, que deviam constar de modelos das diferentes formas de ensino e ensaios de lições pelos alunos, com a respectiva discussão e correção¹⁸⁴.

O quadro das disciplinas que constituíam o Curso de Habilitação ao Magistério Secundário (secção de letras), distribuídas pelos quatro anos do curso era o seguinte:

¹⁸³ Já em 1871, o *Liceu do Porto* tinha aprovado uma proposta do professor Delfim Maria de Oliveira Maia referente à criação de uma cadeira de *Metodologia e prática de instrução secundária*, junto dos liceus das capitais das circunscrições académicas, obrigando-se os professores a frequentá-la por um determinado tempo e por escala. In *Anuário do Liceu Central Alexandre Herculano, 1917-18*, Porto, 1919.

¹⁸⁴ Vide Joaquim Ferreira Gomes, "Três Modelos de Formação de Professores". In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXV, nº 2, 1991, pp. 1-24 e Joaquim Pintasilgo, "A Formação de Professores do Ensino Secundário". In *A Formação de Professores em Portugal*, 2010, pp. 37-38.

1º ano: Geografia, Filologia Latina, Língua e Literatura Francesa, Língua Inglesa, História Antiga e Filosofia.

2º ano: Geografia, Filologia Latina, Língua e Literatura Francesa, Filosofia, Filologia Românica, Línguas e Literaturas Alemã e Inglesa. História da Idade Média e Moderna.

3º ano: Língua e Literatura Francesa, Línguas e Literaturas Alemã e Inglesa, Filologia Portuguesa, Literatura Nacional, História Pátria, Pedagogia e História da Pedagogia e em especial da metodologia do ensino a partir do século XVI em diante;

4º ano: Conferências pela 4ª Secção (Filologia Portuguesa, Línguas e Literaturas Alemã e Inglesa), de uma hora e meia cada e para cada cadeira da secção e iniciação ao exercício do ensino secundário, que comportava semanalmente exercícios práticos nas cadeiras de Pedagogia do Ensino Secundário e História da Pedagogia.

No final de cada ano letivo, à exceção do 4º, os alunos realizavam um exame escrito por cada cadeira. Existiam ainda duas lições semanais por disciplina em cada ano, exceto, Línguas e Literaturas Alemã e Inglesa, no 2º ano (três lições), Língua e Literatura Francesa, no 3º ano (uma lição), Literatura Nacional (três lições) e História Pátria (três lições), com a duração de uma hora cada.

Depois de concluído o 4º ano, os alunos eram submetidos às seguintes provas:¹⁸⁵

1º Um exame vago, com a duração de uma hora sobre as disciplinas da 4ª Secção que o examinando havia frequentado e sobre as matérias das cadeiras de *Pedagogia* e de *História da Pedagogia*. Uma vez que o exame desta secção compreendia duas línguas estrangeiras modernas, o examinador e o examinando eram obrigados ao uso oral dessas línguas.

2º Um argumento sobre a interpretação crítica de um texto literário, com a duração de pelo menos meia hora, sendo os pontos tirados à sorte no momento do exame.

3º Uma lição, de meia hora, para alunos do ensino secundário, sobre um ponto tirado à sorte, com três horas de antecedência, e pertencente ao programa liceal correspondente à 4ª Secção.

¹⁸⁵ Vide, Joaquim Ferreira Gomes, "O Curso de Habilitação para o Magistério Secundário". In *A Escola Normal Superior de Coimbra*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1989, pp. 7-17.

4º Uma dissertação sobre um ponto de didática, à escolha do candidato.

Depois de concluído o exame, o júri procedia à votação sobre o mérito do aluno, considerando não só o valor das provas dadas, mas também as notas de frequência obtidas nos trabalhos do 4º ano. O aluno poderia ser *aprovado com distinção, aprovado por unanimidade, aprovado por maioria* ou simplesmente *esperado*.

Uma vez aprovados nas provas, os alunos passavam a ser portadores do Curso de Habilitação para o exercício do magistério liceal. Os que tivessem obtido aprovação unânime em todas as cadeiras dos três primeiros anos e no exame do 4º ano, seriam nomeados, sem dependência de concurso de provas públicas, para o ensino de qualquer disciplina do grupo de letras (geografia, língua latina, língua nacional, língua francesa, língua inglesa e língua alemã, história e filosofia), dando-se preferência às disciplinas da secção que o candidato tivesse frequentando, desde que contempladas nas vagas. Os candidatos que não tivessem obtido aprovação unânime em todas as cadeiras do curso, não seriam dispensados da parte geral dos concursos, ficando a sua nomeação dependente das provas públicas. Essa nomeação era sempre efetuada tendo como base os candidatos com melhor classificação¹⁸⁶.

Na verdade, este curso era uma nova forma de recrutamento, em grande medida superior ao anterior concurso de oposição por provas públicas, uma vez que, a partir deste momento, qualquer candidato era portador de uma preparação científica e pedagógica assente em bases mais sólidas. À semelhança daquilo que já se praticava no estrangeiro, esta era uma forma de garantir que os futuros professores possuísem uma educação ajustada à sua área de formação e à disciplina que pretendiam lecionar.

Mas a organização do Curso Normal, no Curso Superior de Letras, nasceu viciada, desde o seu início, com imperfeições graves, uma vez que os seus resultados, apesar do esforço de todos os envolvidos não surtiu os efeitos desejados. A estrutura interna do curso não se encontrava em conformidade com os princípios recomendados pela Pedagogia, principalmente os defendidos pelo filósofo e pedagogo alemão Johann Herbart (1776-1841).

¹⁸⁶ Vide *Diário do Governo* nº 294, de 28 de Dezembro de 1901.

Segundo este, os professores deviam ter um domínio do conhecimento no geral mas especialistas numa única área, ou seja, numa disciplina em particular. Este princípio, em voga na época, parece ter sido propositadamente esquecido, no nosso país, quando se criou uma escola com a pretensão de habilitar os alunos a “professores enciclopedistas” das disciplinas que integravam o plano dos liceus¹⁸⁷ (Peixoto, 1910:44-55).

A obrigatoriedade dos alunos deste curso frequentarem, durante um prazo relativamente longo, todas as cadeiras que constituíam os diversos grupos era um dos seus piores defeitos. Com este processo pretendia-se formar professores aptos a ensinar qualquer disciplina da Secção, como, efetivamente refere o artigo 18º, do decreto de 24 de dezembro de 1901:

Os indivíduos que hajam obtido a carta, de que trata o artigo antecedente, com aprovação, pelo menos unânime em todas as cadeiras dos três primeiros anos e no exame do 4º ano, serão nomeados, a requerimento seu, sem dependência de concurso de provas públicas, para o ensino secundário de quaisquer das disciplinas mencionadas no nº 2 do artigo 1º, à medida que forem ocorrendo vagas para estas nomeações, e dando-se preferência à nomeação para as disciplinas da secção que frequentaram, quando tais disciplinas se contenham nas vagas.

O estudo superior de inúmeras disciplinas sem qualquer relação entre si não era logicamente exequível. A formação de professores do ensino liceal, minimamente capazes, estruturada deste modo, não era possível, uma vez que durante todo o curso, somente no último ano, os alunos se dedicavam exclusivamente ao seu grupo. De modo algum era possível estudar com a intensidade necessária e com um critério rigoroso, um curso que, nos três primeiros anos, os alunos estudavam todas as disciplinas do grupo de letras no global, isto é, a história, a geografia, a filosofia, a filologia românica, a filologia latina, a filologia portuguesa, a literatura nacional, o francês, o alemão e o inglês. Com semelhantes disposições, todo o trabalho despendido pelos alunos, seria praticamente ineficaz e os benefícios daí decorrentes, de pouca ou nenhuma utilidade.

¹⁸⁷ Cf. nº 2 do artigo 1º, do decreto de 24 de Dezembro de 1901: “Habilitar para o magistério do mesmo curso e para o magistério das seguintes disciplinas do plano dos liceus: geografia, língua latina, língua nacional, língua francesa, língua inglesa e língua alemã, história e filosofia”.

As deficiências no estudo de inglês e alemão resultavam, por um lado, do pouco tempo destinado ao seu estudo ao longo do curso de habilitação para o magistério secundário e, por outro, àquilo que se legislou relativamente aos professores destes idiomas no referido curso. O § único do artigo 9º, do decreto de 24 de Dezembro de 1901 referia:

O Governo poderá contratar, em caso de necessidade, para o ensino da língua e literatura francesa, um estrangeiro da respetiva nacionalidade, e para o ensino das línguas e literaturas alemã e inglesa, um estrangeiro de nacionalidade alemã ou inglesa, nas condições de bem exercer a regência das disciplinas a seu cargo.

Não se entendia qual o princípio pedagógico que estava na base desta regulamentação: para o ensino de francês recorria-se à contratação de um francês mas para o ensino de inglês já se poderia recorrer a um alemão e vice-versa. Na falta de portugueses perfeitamente aptos para o ensino daquelas disciplinas entendia-se o recurso a um alemão que ensinasse alemão e a um inglês que ensinasse inglês, recrutados entre os indivíduos habilitados pelas respetivas faculdades de letras dos seus países (Grainha, 1905:173).

Era estranho o facto do legislador atribuir a um alemão que nunca tivesse estado em Inglaterra maior competência para o ensino do inglês do que a um português instruído que até tivesse estado em Inglaterra. De igual modo, não se entendia por que motivo um inglês que nunca tendo estado na Alemanha pudesse ensinar melhor o idioma alemão do que um português que tendo convivido com alemães, tivesse, além disso, permanecido durante algum tempo nesse país.

Entre os vários problemas do Curso Superior de Letras salientam-se, entre outros, os seguintes: a estranha disposição que permitia que os candidatos a professores de letras pudessem entrar para esta escola, com o curso de ciências do ensino liceal; a abolição do grego, língua indispensável para os que tencionavam ensinar a língua latina; o pouco desenvolvimento atribuído à literatura nacional que era lecionada somente durante um ano; os estudos limitados de história, geografia e filosofia, para os que se dedicavam a este ramo de conhecimentos; a falta de diferenciação de secções para os estudantes de ciências; a estranha forma de exames, peculiar a esta escola, em que, durante os três primeiros anos do seu

curso, os alunos encontravam-se sujeitos unicamente a provas escritas, não se podendo assim avaliar se os alunos eram capazes de se exprimir oralmente com a fluência necessária.

Além das falhas já apontadas, uma outra merece ainda ser referida: a questão do tempo destinado ao ensino das três línguas estrangeiras (o alemão, o inglês e o francês) parece não ter obedecido a nenhum critério pedagógico. Assim, note-se que sendo a língua alemã só estudada no 2º e 3º anos (duas horas e meia de aula semanais), e a inglesa nos três primeiros anos (quatro horas e meia por semana), para aqueles que frequentassem no 4º ano um outro grupo, que não fosse o alemão e o inglês, o legislador do curso entendia que ao estudo de francês seriam igualmente necessários três anos (cinco horas semanais).

Atribuía-se maior desenvolvimento aos estudos duma língua relativamente fácil para nós, como era o francês, do que ao estudo das línguas germânicas, para nós muito mais difíceis em vocabulário e gramática e com a sua vida e índole próprias (Peixoto, 1910:48).

Por outro lado, qualquer aluno, saído dos nossos liceus, podia matricular-se no Curso Superior de Letras, para o Curso de Habilitação ao Magistério Secundário, sem ter de provar documentalmente que possuía conhecimentos de alemão, caso tivesse obtido aprovação de inglês durante todo o seu curso liceal, ou vice-versa, segundo o decreto de 29 de Agosto de 1905, bastando-lhe frequentar o 2º e o 3º anos de alemão nesta escola para, findo o seu curso, ainda que no 4º ano não frequentasse este grupo, poder ensinar nos liceus a língua alemã, que tantos anos exigia, para quem quisesse conhecê-la de forma profunda e conscienciosa.

Porém, nem mesmo no último ano do curso seria possível o estudo intensivo de alemão, pois, na legislação encontravam-se bem claras as disposições que permitiam aos alunos do 4º ano do Curso de Habilitação ao Magistério, do grupo de alemão e inglês, estudar apenas uma destas línguas e, até mesmo no exame final, prestar provas somente da língua que estudaram durante o ano letivo, como se pode verificar, lendo o artigo 15º, do decreto de 24 de Dezembro de 1901:

No curso de habilitação para o magistério secundário das disciplinas a que se refere o nº 2 do artº 1º, concluído o 4º ano, os alunos são admitidos às seguintes provas:
1º Um exame vago sobre as disciplinas das cadeiras da secção que o examinando frequentou e sobre as disciplinas das cadeiras de pedagogia e de história de

pedagogia e em especial da metodologia do ensino. *Se o exame compreende uma ou mais línguas estrangeiras modernas, o examinando e o examinador são obrigados ao uso oral da referida língua, no primeiro caso, - ao de qualquer das duas no segundo.* O exame dura uma hora.

2º Um argumento sobre a interpretação crítica de um texto literário – se o examinando houver cursado uma secção de línguas – latim, francês, alemão ou inglês, português conforme a frequência.

O regulamento de 8 de Outubro de 1902 confirma esta mesma doutrina, nos seus artigos 29º e 25º tendo o primeiro, o mesmo teor que vem citado no artigo 15º do decreto de 24 de dezembro de 1901, acima transcrito, e compreendendo o segundo, a seguinte disposição: " (...) No 4º ano os pontos terão por objeto um texto literário, que será interpretado criticamente – se o examinando houver cursado uma secção de línguas – latim, francês, alemão ou inglês, português – conforme a frequência." Deste modo, se o professor de alemão e inglês, optar no Curso Superior de Letras pela língua inglesa, os futuros professores destas línguas estrangeiras, ainda que tenham frequentado o 4º ano do seu grupo, podem ensinar a língua alemã apenas com dois anos de estudo (Peixoto, 1910:49).

Este Curso necessitava urgentemente de ser reformulado sobretudo no modo como o ensino das línguas modernas se encontrava estabelecido. A formação de professores regulares de línguas estrangeiras, incluindo a francesa cujo tempo escolar era deveras reduzido, não era possível nos moldes em que se encontrava estruturado. Repare-se no seguinte excerto do relatório elaborado pelo professor David Mello Lopes¹⁸⁸, lente da cadeira de francês no Curso Superior de Letras e apresentado à Direção Geral de Instrução Pública, depois de concluídos os exames da sua presidência, na cidade de Portalegre:

O Curso Superior de Letras não pode dar aos futuros professores de línguas vivas o suficiente conhecimento prático delas, por muito bem que seja feito o ensino e a selecção; o tempo escolar é muito pouco para isso. Ele dá e só pode dar uma boa orientação pedagógica e não pode fazer que um indivíduo que não fala uma língua, saia de lá a falá-la¹⁸⁹.

¹⁸⁸ Foi antigo aluno do Curso Superior de Letras. Esteve em Paris durante alguns anos onde estudou Árabe e foi um ilustre professor de francês do Liceu de Lisboa. Foi professor da cadeira trienal de Língua e Literatura Francesa entre os anos letivos de 1901-02 e 1913-14.

¹⁸⁹ Peixoto, 1910:50.

É certo que se podiam escolher para os respectivos grupos somente os alunos que já possuíssem esse conhecimento prático, mas para isso era necessário que eles existissem nessas condições; e demais, os diplomados do Curso que não tivessem vaga de efetivo ou a ela não tivessem direito eram colocados como interinos, ensinando não só as disciplinas do seu grupo, mas também todas as outras¹⁹⁰.

Segundo o professor David Lopes, a boa orientação pedagógica garantida pelo Curso Superior de Letras, revestia-se, na prática, de pouca utilidade, uma vez que os diplomados por esta Escola não sabiam falar as línguas vivas, não podendo por isso, ensinar os seus alunos a falá-las como exigiam as necessidades da vida moderna. Os futuros professores de línguas estrangeiras modernas, apenas com a preparação da única Escola Normal Superior existente em Portugal, não detinham os conhecimentos necessários para poderem ocupar os lugares de professores dos liceus, como era próprio em qualquer país culto.

Repare-se na seguinte observação emanada pela Direção Geral de Instrução Pública:

Dos 24 diplomados da secção de letras estão colocados 10 como efectivos e 13 como provisórios, sendo 11 nos liceus da capital. Note-se portanto a mesma atração à capital mas aqui menos estranhável, visto haver no continente apenas 14 vagas da secção de letras e todas do 3º grupo (inglês e alemão), *para o qual a actual preparação do Curso Superior de Letras é considerada insuficiente*¹⁹¹.

Na verdade, tornava-se necessário a reformulação urgente do curso de habilitação para professores de línguas estrangeiras, uma vez que o único existente, não garantia aos futuros professores o domínio escrito e oral dos idiomas estrangeiros. Organizado sem método e sem plano, em todos os seus anos, cursos e aspectos, o Curso Superior de Letras não apresentava somente defeitos e inconvenientes no ensino das línguas modernas. Para que o Curso pudesse formar professores de línguas estrangeiras capazes seria necessário que os respectivos candidatos ao se matricularem já tivessem conhecimento dos idiomas, ou então, se fossem formar no estrangeiro, como reconheceram os próprios lentes deste Curso

¹⁹⁰ Vide *Apêndice ao Diário do Governo*, nº 264, de 7 de Julho de 1910, p. 266.

¹⁹¹ Vide *Apêndice ao Diário do Governo*, nº 38, de 31 de Janeiro de 1910, p. 95.

que, em diferentes momentos, não deixaram de aconselhar os seus alunos a fazê-lo (Peixoto, 1910:47 e 52).

Nesta escola de habilitação ao magistério secundário era manifesta a falta de cientificidade e de critérios pedagógicos que foram seguidos no estabelecimento dos diferentes grupos de disciplinas. Segundo o artigo 7º do decreto de 8 de Outubro de 1902, as línguas clássicas e estrangeiras eram distribuídas por cinco grupos distintos pela seguinte ordem:

- 1º Filologia latina, filologia portuguesa;
- 2º Filologia portuguesa, literatura nacional;
- 3º Filologia portuguesa, língua e literatura francesa;
- 4º Filologia portuguesa, línguas e literaturas alemã e inglesa;
- 5º Filologia latina, filosofia.

Uma análise rápida é suficiente para se ter a completa noção de que, esta divisão em cinco grupos, não obedeceu a nenhum critério científico e que nem mesmo as breves indicações pedagógicas tivessem sido contempladas. De facto, não se entendia qual a ideia que teria estado na base destes cinco grupos de línguas. No 4º grupo, juntamente com a língua alemã, já de si difícil para os povos latinos, colocava-se além da língua materna, a inglesa, enquanto o francês, língua para nós relativamente mais fácil, e com a qual desde crianças nos encontramos mais ou menos familiarizados, era acompanhada unicamente da língua materna (3º grupo).

É de referir, contudo, que houve alunos que frequentaram o Curso Superior de Letras, escolhendo o grupo de língua portuguesa, com o único objetivo de serem nomeados professores de línguas vivas. Senão, repare-se no *Apêndice ao Diário do Governo* nº 38, de 31 de Janeiro de 1910, pp. 84 e 85, onde, na relação dos indivíduos que concluíram o curso de habilitação para o magistério secundário, pelo Curso Superior de Letras, surge a indicação de dois diplomados por esta escola que cursaram o referido grupo, encontrando-se um já nomeado professor efetivo no Liceu de Lamego, do 2º grupo de recrutamento dos liceus, isto é, das disciplinas de português e francês, e outro, como professor provisório, num dos liceus de Lisboa, ensinando esta mesma língua estrangeira.

Na opinião do professor David Lopes, até mesmo o curso de habilitação ao magistério secundário da língua francesa era insuficiente. Dispensavam-se os alunos

que pretendiam ensinar francês nos liceus, à frequência da mesma língua do 4º ano, e habilitava-se para professores de francês, indivíduos que, no último ano do curso, tinham dedicado o seu estudo e aplicação à filologia portuguesa. Os abusos a que esta estranha permissão poderia levar eram fáceis de prever, pois “se tanto se pode ser professor de francês e português, tendo estudado francês e português no 4º ano, ou somente português, é preciso ter-se muita honestidade e muita seriedade para se escolher o caminho mais dificultoso e se chegar ao mesmo fim” (Peixoto, 1910:56).

Era assim evidente a falta de harmonia e rigor no estabelecimento destes diferentes grupos, sem qualquer relação lógica entre si. E, todavia, o seu estabelecimento segundo normas científicas, tomando por ponto de partida as afinidades das diversas línguas era uma tarefa que facilmente poderia ser realizada. Segundo Peixoto, poder-se-ia ter dividido o ensino das línguas em três grupos: filologia clássica, compreendendo o latim e o grego, filologia germânica, com o inglês e o alemão, e filologia românica que se subdividiria somente no estudo da língua portuguesa e francesa. Uma divisão dos grupos nestes moldes estaria mais adequada aos grupos que existiam no quadro do ensino secundário, como também as disciplinas que os integravam poderiam ser lecionadas, segundo um critério intelectual e científico próprio duma Escola Normal Superior (Peixoto, 1910:56-57).

Por outro lado, esta escola não admitia qualquer distinção nos seus cursos, uma vez que as diferentes disciplinas que se estudavam até ao 4º ano eram em tudo semelhantes às que também eram frequentadas pelos alunos que se dedicavam ao *Curso Geral*, ao *Curso Diplomático* e ao *Curso de Bibliotecário-Arquivista*, excetuando apenas a *Pedagogia* e a *História da Pedagogia*.

Com a criação do Curso de Habilitação para o Magistério Secundário, no Curso Superior de Letras, o concurso público foi imediatamente abolido para todos aqueles que não fossem portadores do diploma deste curso. Na opinião do professor Jorge Peixoto, os dois sistemas de recrutamento de professores liceais - o do concurso e o da escola de habilitação – deveriam ter sido adotados. Só assim seria possível contemplar todos aqueles que, possuindo excelentes qualidades pedagógicas, embora sem matrícula efetivada no curso, não seriam impedidos de ocupar os lugares do magistério.

Todos aqueles que não se sentissem aptos para enfrentarem um concurso, frequentariam o Curso Normal, onde com uma preparação cuidada poderiam adquirir os conhecimentos que não tivessem, mas todos aqueles que se julgassem suficientemente aptos para exercer a profissão docente, não precisariam de frequentar uma escola, sendo o concurso suficiente para avaliar o grau de capacidade intelectual, científica e pedagógica dos candidatos ao magistério. Não se deveria portanto, abolir por completo, esses concursos, mas antes modificá-los, estabelecendo-os sobre outras bases mais modernas e práticas (Peixoto, 1910:58).

Segundo Peixoto, a única forma do ensino poder acompanhar o progresso dos tempos modernos, teria sido o estabelecimento de três etapas na preparação dos professores de línguas estrangeiras:

- 1ª Uma orientação essencialmente prática numa escola superior de educação, devidamente dotada com programas das cadeiras, com uma duração nunca inferior a cinco anos, admitindo apenas os candidatos que, após terem sido submetidos a um exame rigoroso, manifestassem aptidões pedagógicas efetivas;
- 2ª Um certo tempo de aperfeiçoamento no estrangeiro, em centros de instrução escolhidos pelo Conselho escolar da referida Escola Normal Superior;
- 3ª Dois anos de prática nos liceus do reino, sujeitos a uma certa fiscalização e na qual os diplomados fossem convenientemente orientados (Peixoto, 1910: 59-60).

Esta ideia, de um aumento do número de anos no Curso de Habilitação ao Magistério Secundário, e um certo tempo de prática nos liceus, já havia sido igualmente defendida por Gustavo Cordeiro Ramos (1888-1974), na sua interessante obra, escrita para o ato final do 4º ano, intitulada: *Die modernen Richtungen im deutschen neusprachlichen Unterricht*, na qual o autor emite a opinião de que a nossa escola de habilitação ao magistério secundário devia constar de seis anos.

Note-se, porém, que foi depois de ter estado na Alemanha, onde fora estudar o 4º ano do seu curso, em contacto com professores e pensadores ilustres, observando e frequentando autênticas escolas normais, que Cordeiro Ramos pensou e concretizou esta ideia. Que o seu pensamento era já avançado para a época revela-o a ordem de serviço expedida em 5 de Novembro de 1932, onde reconhece

a necessidade de um novo tipo de ensino liceal que garantisse o ingresso nos cursos complementares e igualmente nas escolas médias e técnicas¹⁹².

O Curso de Habilitação ao Magistério Secundário teve em vista preencher a falta de professores devidamente habilitados para as disciplinas da secção de letras, nomeadamente as línguas, a geografia, a história e a filosofia. A 4ª Secção de Letras era assim constituída pelas cadeiras de *Filologia Portuguesa e Línguas e Literaturas Alemã e Inglesa* correspondendo ao 3º grupo de recrutamento dos liceus. Dentro de cada secção, a preparação científica para a docência de todas as disciplinas da secção era, na realidade, muito semelhante. De acordo com as disposições estipuladas pelo decreto de 19 de Agosto de 1903 (art. 6º), um mesmo professor podia lecionar diversas cadeiras: “os professores de cada secção são obrigados a ensinar qualquer disciplina da sua secção nas três primeiras classes e qualquer disciplina do seu grupo nas outras classes”.

Os decretos de 3 e 8 de Outubro de 1902 regulamentaram os Cursos de Habilitação para o Magistério Secundário das secções de letras e ciências. Não impediram, porém, que se gerassem desigualdades entre os direitos dos candidatos de letras e ciências ao magistério liceal. Um decreto de 9 de Outubro de 1907 foi publicado com o objetivo de atenuar essas desigualdades, relativas aos alunos da antiga reforma da Universidade de Coimbra. A escala de valores do “nemine”, que estava longe de corresponder ao “muito bom” dos cursos da Universidade de Coimbra e das escolas politécnicas de Lisboa e do Porto, não se encontrava fixada (Veloso, 1927).

Esta preparação dos professores da secção de letras era, incontestavelmente, superior ao anterior sistema do concurso. Mas a verdade é que esse sistema, na realidade muito incompleto e muito contingente, não oferecia sólidas garantias de conhecimento, nem da competência pedagógica do candidato. O recrutamento de professores através de concurso público, tal como se encontrava institucionalizado, era quase consensualmente contestado, diferindo apenas na alternativa defendida. Para uns deveria ser simplesmente suprimido. Outros, porém, defendiam que o recrutamento deveria ser feito através de um concurso documental e a seleção por

¹⁹² Vide Anexo 25 - Ordem de serviço expedida por Gustavo Cordeiro Ramos, em 1932. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2600.

voto unânime de todos os professores da respetiva comunidade escolar. Esta era a única forma de garantir um corpo docente homogêneo científica e pedagogicamente.

Na ausência de unanimidade do corpo docente recorria-se à prestação de provas públicas perante um júri, as quais não deviam constar de meros interrogatórios nem devia ser dada preferência aos títulos literários que os candidatos pudessem exhibir¹⁹³.

A partir de 1905, com a reforma de Eduardo José Coelho foi introduzida uma prova prática no concurso ao magistério secundário. Essa prova era composta por duas lições de uma hora cada, ministrada numa classe do liceu, ambas sobre o mesmo ponto tirado com 24 horas de antecedência e seguido da respetiva discussão pedagógica, por um membro do júri, durante três quartos de hora, sem a presença de alunos. O artigo 42º desta reforma referia ainda que, o Governo promoveria o aperfeiçoamento dos professores liceais, através de missões de estudo ao estrangeiro, congressos pedagógicos e conferências.

Uma vez que em Portugal, a preparação profissional que recebiam os indivíduos que pretendiam exercer o magistério secundário oficial do 3º grupo (inglês e alemão) ser manifestamente insuficiente e existindo nos quadros liceais inúmeras vagas neste grupo, ambicionadas por professores de outros grupos de recrutamento que desejavam transferir-se dos liceus onde tinham sido colocados¹⁹⁴, o departamento de contabilidade da Direcção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial apresentou, em 1909, uma proposta no sentido de aproveitar os recursos financeiros disponíveis de modo a facultar a realização de estágios no estrangeiro para os professores de línguas vivas.

A partir de então foram vários os professores que se deslocaram ao estrangeiro para se aperfeiçoarem ainda que o número de bolsas atribuídas não fosse suficiente para satisfazer as necessidades dos professores de línguas modernas (Múrias, 1959). Inocêncio Peres de Noronha Galvão, professor interino da 5ª classe de Inglês e 2ª e 3ª de Alemão, no Liceu Alves Martins de Viseu,

¹⁹³ Vide Adolfo Lima, "Recrutamento de professores". In *Revista de Educação Geral e Técnica*, série III, nº 4, Abril de 1915, pp. 358-366 e José Santa Rita, "O recrutamento de professores". In *Revista de Educação Geral e Técnica*, série IV, nº 1, Julho de 1915, pp. 26-36.

¹⁹⁴ In ANTT, Ministério do Reino, maço 4084 A, *Pensões de estudo no estrangeiro*, Livro 2, nº 208, 3ª Repartição, Direcção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial, 19 de Novembro de 1909.

pretendendo passar os meses de Agosto, Setembro e Outubro, em Londres, a fim de se aperfeiçoar no estudo e conversação da língua inglesa solicitou autorização, em Junho de 1913, para se ausentar do país no início do mês de Agosto¹⁹⁵. José Frutuoso da Costa, bacharel formado em Direito e professor provisório de inglês no mesmo liceu desejando, também, aperfeiçoar-se no estudo e conversação da língua inglesa, permanecendo para o efeito durante algum tempo em Londres, solicitou, igualmente, autorização para se ausentar do país durante os meses de verão¹⁹⁶. O número de professores foi crescendo ao longo dos anos e na década seguinte não faltaram solicitações de professores do 3º grupo que procuravam estágios no estrangeiro para se aperfeiçoarem no conhecimento teórico e prático das línguas alemã e inglesa. É o caso de Aníbal Urbano Barbosa Piçarra, do 3º grupo, do Liceu de Sá da Bandeira, em Santarém, que em Novembro de 1929 lhe é concedida autorização para permanecer três meses em Londres e três em Leipzig¹⁹⁷.

O ensino superior de inglês e alemão era ainda muito deficiente no Curso Superior de Letras, não só pela falta de preparação elementar mas ainda pelo facto de se encontrar acumulado numa só cadeira¹⁹⁸, o doutrinação nas duas línguas e literaturas, que necessitavam de ser estudadas individual e separadamente. Como no Continente, as únicas vagas existentes, da secção de letras, eram as referentes ao 3º grupo (inglês e alemão), a maioria dos concorrentes a elas recorria de modo a evitar a colocação nas ilhas.

¹⁹⁵ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo do Ministério do Interior, Direcção Geral da Instrução Secundária Superior e Especial, 2ª repartição, 1913, cx. 10, Livro 7, processo 386.

¹⁹⁶ *Idem*.

¹⁹⁷ Cf. *Diário do Governo* nº 269, II série, de 18 de Novembro 1929.

¹⁹⁸ A cadeira intitulava-se *Línguas e Literatura Alemã e Inglesa* (trienal) e funcionou entre 1901 e 1914. Nos anos letivos de 1901-03 foi lecionada por Peter Joachim Heinrich Bauert. Devido à morte de Bauert, o professor José Maria Rodrigues ficou responsável pela cadeira no ano letivo de 1903-04; entre os anos letivos de 1904-05 e 1911-12 Alfredo Apell fica encarregado da leção da cadeira; durante os anos letivos de 1912-14 a cadeira foi lecionada por Gustavo Cordeiro Ramos. Foi somente a partir do ano letivo de 1911-12 que a literatura inglesa passa a ser estudada separadamente da alemã (*Língua e Literatura Inglesa I*, criada em 1911, e *Língua e Literatura Alemã I*, em 1912) e no ano de 1912 as duas línguas estrangeiras autonomizam-se, tendo a partir de então a designação de *Curso Prático de Inglês* e *Curso Prático de Alemão* respetivamente.

2.2. AS ESCOLAS NORMAIS SUPERIORES (1915-1930)

A 21 de Maio de 1911 foram criadas duas Escolas Normais Superiores anexas às Faculdades de Letras e de Ciências das Universidades de Lisboa e Coimbra. Estas instituições destinavam-se a conferir habilitação profissional para o magistério normal e secundário. No entanto, acabaram por ser frequentadas, predominantemente, pelos candidatos ao magistério liceal. Ainda que criadas em 1911, só começaram o seu funcionamento efetivo no ano letivo de 1915-1916, pois, só então havia bacharéis formados nas recém-criadas faculdades de letras. A criação deste tipo de escolas foi a consagração efetiva do princípio que, a formação dos professores em geral tinha de ser uma formação de grau superior. E, nesse sentido, foram uma etapa importante para o reconhecimento do lugar que os estudos pedagógicos deviam ocupar na formação de professores. A ideia de que bastava saber para poder ensinar encontrava-se totalmente ultrapassada.

A candidatura ao Curso de Habilitação ao Magistério Liceal, para o 3º grupo de recrutamento, exigia que os candidatos fossem titulares do grau de bacharel (atual licenciatura) nas Faculdades de Letras e compreendia dois anos: um de *preparação pedagógica* e outro de *iniciação na prática pedagógica*.

No 1º ano estudava-se *Pedagogia, História da Pedagogia, Psicologia Infantil, Teoria da Ciência, Metodologia das Ciências do Espírito, a Higiene Geral e especialmente a Higiene Escolar, a Moral, instrução cívica superior, e a Organização e legislação comparada do ensino secundário* sob a direção de professores das faculdades de letras eleitos pelo respetivo Conselho escolar (era um ano mais de preparação filosófica e pedagógica).

Além das lições teóricas, havia também conferências semanais sobre a obra dos grandes educadores, a partir do século XVI em diante, quer sobre livros ou artigos pedagógicos publicados recentemente em Portugal ou no estrangeiro, quer sobre questões de método, higiene e disciplina escolar. Durante esse ano havia ainda exercícios escritos nas aulas envolvendo temáticas escolhidas pelos professores, preparação de lições-modelo seguidas da respetiva apreciação crítica, exercícios de pedagogia experimental e exercícios de Psicologia infantil.

O 2º ano, de cariz mais prático, pressuponha a iniciação na prática pedagógica, num liceu, sob a direção do professor do grupo correspondente à secção da faculdade de letras em que o candidato ao magistério se houvesse formado. Para esse efeito, o ano letivo era dividido em 2 períodos: no 1º, até às férias do Natal, os candidatos deveriam assistir às aulas do professor dirigente, que lhes daria as noções indispensáveis sobre a norma didática das respetivas disciplinas. Cada candidato deveria ensinar uma vez por semana, preparando as lições por escrito sob as indicações do professor dirigente e seguidas da respetiva apreciação crítica pelo professor; no resto do ano letivo, o ensino seria exercido, exclusivamente, pelos alunos mestres, sob a fiscalização daquele professor metodólogo que examinava as correções que os candidatos faziam aos trabalhos dos alunos orientando-os com conselhos e sugestões.

Após a conclusão do ano de prática pedagógica, os candidatos eram submetidos a um Exame de Estado, perante um júri nomeado pelo Governo e constituído por três professores dos liceus e quatro professores das faculdades de letras, conforme a secção a que pertencessem os examinandos. O exame era constituído pelas seguintes provas: dois argumentos sobre as matérias de ensino nos liceus centrais (um nas classes inferiores e outro nas superiores), tirados à sorte no momento do exame e com uma duração de meia hora cada. Se o exame compreendia uma ou mais línguas modernas, o candidato era obrigado ao uso oral das referidas línguas; uma lição dada a qualquer classe ou turma do liceu, sobre um ponto tirado à sorte, com vinte e quatro horas de antecedência e seguida da respetiva discussão pedagógica, durante uma hora; e a defesa de uma dissertação versando um ponto de didática do ensino secundário, à escolha do candidato (art.º 26º do decreto-lei de 21 de Maio de 1911).

Os concorrentes admitidos (aprovados no Exame de Estado)¹⁹⁹ eram considerados como professores em tirocínio, devendo ser colocados nos liceus, com

¹⁹⁹ No ano de 1919, dois candidatos (Francisco Artur Correia e José Joaquim Simões), do Curso de Habilitação ao Magistério Secundário (secção de Filologia Germânica) pertencentes à *Escola Normal Superior de Coimbra*, submeteram-se ao Exame de Estado, tendo sido aprovados com 10 e 11 valores respetivamente. No ano seguinte, já eram cinco os candidatos que requereram Exame de Estado naquela mesma Escola. Na *Escola Normal Superior de Lisboa*, os candidatos (Domingo Ramalho Franco e Mário Abílio Costa), do mesmo curso e secção concluíram, em 1919, o Exame de Estado com a classificação de 11 valores. No ano seguinte requerem Exame de Estado três candidatos. Cf. *Relação das classificações dos candidatos habilitados para o magistério liceal pelas Escolas Normais*

os vencimentos de professores interinos. Após dois anos de exercício, estes professores em tirocínio passariam à categoria de professores extraordinários, que por sua vez lhes dava direito à promoção a professores ordinários, para as vagas que no seu respetivo grupo fossem ocorrendo, mas sempre por ordem de antiguidade (Múrias, 1961).

A partir de 26 de Setembro de 1916 (decreto nº 2646) e, face à necessidade de se evitar um excesso de diplomados pelas Escolas Normais Superiores, passou a estipular-se um *numerus clausus* de candidatos a admitir em cada ano, nas diferentes secções e consoante as necessidades do ensino. Embora a entrada nas Escolas Normais Superiores fosse condicionada por um número limitado de vagas, a verdade é que não se atendeu da forma mais conveniente, às necessidades reais do ensino. Tanto no que se refere aos liceus masculinos, como no que diz respeito aos liceus femininos, o estudo dessas necessidades foi praticamente descurado, permitindo-se a entrada indistintamente a homens e mulheres, tendo em vista somente o preenchimento total das vagas, sem se pensar no modo como os candidatos de ambos os sexos deviam ser recrutados²⁰⁰.

Na sequência daquela medida, a admissão ao magistério liceal passou a fazer-se por concurso de provas públicas, o qual era constituído por duas partes: uma geral comum a todos os concorrentes e que compreendia duas provas - uma redação de um ponto da História de Portugal e uma versão escrita, para português, de um trecho francês de autor moderno - e outra específica da 4ª secção de Letras que incluía provas orais e práticas. O exame final passou a constar de interrogatórios sobre questões de natureza pedagógica e de duas lições lecionadas numa classe liceal (a primeira tinha como objetivo a preparação dos alunos e a segunda destinada a inquirir do aproveitamento desses alunos). Em Lisboa, esta prática pedagógica ocorria nos liceus centrais de Camões, Gil Vicente, Passos Manuel e

Superiores das Universidades de Coimbra e Lisboa, enviado pelo Director Geral do Ensino Superior, em 19 de Junho de 1919. Fundo do MIP, AHME, Repartição de Instrução Secundária, 2ª secção, 1919, cx. 30 e *Relação de todos os candidatos ao Magistério Liceal que no ano lectivo findo requereram Exame de Estado perante a Escola Normal Superior*, Universidade de Coimbra e Universidade de Lisboa. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo do MIP, Repartição de Instrução Secundária, 2ª secção, 1920, cx. 39.

²⁰⁰ Cf. Pedro Gradil, "O professorado feminino no ensino secundário". In *Labor* nº 3, pp. 176-179, Julho de 1926.

Pedro Nunes e, em Coimbra, no *Liceu Central de José Falcão* (decreto nº 3012, de 6 de Março de 1917).

A reforma de 1918 introduziu algumas modificações no regime das Escolas Normais Superiores. O concurso de admissão foi aperfeiçoado acrescentando diferentes provas na parte especial e obrigando todos os candidatos à apresentação e defesa de uma tese, à sua escolha, sobre matéria da respetiva secção; no ano de preparação pedagógica, o número de trabalhos práticos aumentou, ficando a passagem para o ano de estágio dependente do julgamento dos exercícios escritos realizados em todas as cadeiras (Veloso, 1927).

No quadro desta reforma, a formação pedagógica dos futuros professores tornou-se ainda mais intensa como anteriormente referido. Nos exames finais foram eliminados os dois argumentos sobre as matérias do ensino secundário, substituindo-os por diversos interrogatórios sobre questões pedagógicas relacionadas com o ensino liceal; e, em vez de uma, passaram a ser duas as lições lecionadas pelo candidato a uma classe do liceu, a primeira destinada à preparação dos alunos e a segunda a inquirir do seu aproveitamento. Os candidatos aprovados passariam mediante um concurso documental, ao quadro de professores agregados dos liceus (Veloso, 1927). A partir do ano letivo de 1922-1923 determinou-se que a prática pedagógica dos candidatos do sexo feminino ao magistério liceal, das Escolas Normais Superiores, das Universidades de Lisboa e Coimbra, fosse realizada nos liceus masculinos sem qualquer inconveniente de natureza pedagógica²⁰¹.

O modelo de conceção das Escolas Normais Superiores manteve-se ao longo dos seus 14 anos de atividade. Mas a experiência acabou por ditar a necessidade de alterações e foram surgindo regulamentações diversas, designadamente em relação aos locais da prática pedagógica, às condições de matrícula, ao número de aulas e ao Exame de Estado. No entanto, as regulamentações produzidas não alteraram a estrutura do modelo.

Ao longo da Primeira República, os professores agrupavam-se em três categorias diferentes: os mais antigos com falta de preparação pedagógica e científica; os que adquiriam por si próprios a prática, a experiência e preparação pedagógica e os formados pelas Escolas Normais Superiores, já dotados de uma

²⁰¹ Vide Decreto nº 7809, in *Diário do Governo* nº 230, I série, de 16 de Novembro de 1921.

formação de cariz mais moderno. Em todo o caso, os candidatos que adquiriam a preparação pedagógica através da experiência e da prática eram os considerados melhor apetrechados para o desempenho da profissão. Aos formados pelas Escolas Normais Superiores faltava-lhes a experiência de ensino que era fundamental para uma boa ação pedagógica. Os mais antigos, pedagógica e cientificamente deficientes, estabelecidos nos métodos tradicionais não se adaptavam às novas e modernas metodologias de ensino.

2.3. O CURSO DE CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ESTÁGIO (1930-1974)

Uma vez que as Escolas Normais Superiores não estavam surtindo os efeitos esperados, Gustavo Cordeiro Ramos extinguiu-as em 1930 (decreto nº 18973, de 16 de Outubro 1930), e fundou a Secção de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras e o Estágio. Estava assim criada a separação legal entre os estudos teóricos de pedagogia e a prática efetuada nos liceus. No entanto, Cordeiro Ramos chegou ainda a relevar, os benefícios que resultavam da sua existência para a preparação dos professores do ponto de vista pedagógico. Porém, os maiores defeitos que encontrou neste tipo de escolas eram a falta de unidade de orientação entre os diferentes professores, a complexidade de organização que obrigava a frequentes interrupções dos trabalhos escolares e universitários, por causa dos Exames de Admissão e de Estado e, o facto do 1º ano não ter a duração devida e a prática do 2º ano não ser realizada de forma adequada.

Esta reforma determinava que a *cultura pedagógica* fosse ministrada na 3ª Secção das Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa e Coimbra²⁰², durante um ano, enquanto a *prática pedagógica* ou *estágio* se realizaria em dois anos num dos liceus normais entretanto criados, o Liceu de Pedro Nunes, em Lisboa, e o Liceu Dr. Júlio Henriques²⁰³, em Coimbra. No entanto, a partir de 1947 e até 1956 apenas este último assegurou o estágio, numa tentativa de uniformização de critérios, assegurando deste modo um controle mais efetivo da prática pedagógica (Pintassilgo, 2010:50). Porém, a necessidade de um número cada vez maior de

²⁰² A Universidade do Porto só em 1961 é que integra a Secção de Ciências Pedagógicas.

²⁰³ A partir de 1936 passou a chamar-se *Liceu Normal de D. João III* em virtude da sua fusão com o *Liceu José Falcão*.

professores profissionalizados levou a que, em 1956, o Liceu de Lisboa reabrisse os estágios.

As cadeiras do Curso de Ciências Pedagógicas da Faculdade de Letras, cuja frequência só era obrigatória para os professores que se candidatassem ao Exame de Estado, não preparavam de forma adequada para a vida docente. Conferiam uma visão correta e nítida do desenvolvimento dos conceitos de educação, colocando-os criteriosamente a par das novas tendências pedagógicas, mas não bastavam para pô-las em prática, - ensinar e especialmente conhecer os alunos.

As principais deficiências deste curso superior advinham do seu plano de estudos não se encontrar preparado para a formação de professores do ensino secundário. Na opinião do professor Mascarenhas, do Liceu Franco-Português Charles Lepierre, uma forma de evitar essa deficiência, passaria pela obrigatoriedade de frequência das cadeiras do Curso de Ciências Pedagógicas para os alunos de Escolas Superiores que se destinassem ao professorado e pela criação dum Instituto de Pedagogia ou de um Centro de Estudos Pedagógicos que fosse um complemento prático da teoria ensinada nesse curso e onde se contactasse com os problemas da Psicologia científica.

O primeiro ano de estágio²⁰⁴ era particularmente dedicado a assistir a “lições modelo” do professor metodólogo, lecionando os estagiários algumas lições para serem discutidas por esse professor e por todos os estagiários. Elaboravam, também, planos de aula, exercícios escritos (avaliações) que teriam de corrigir, dinamizavam atividades curriculares e preparavam conferências pedagógicas²⁰⁵. O

²⁰⁴ O regulamento de 1934 (decreto 24676) prescrevia que o 1º ano de estágio tivesse início no 1º dia útil de Dezembro e terminasse com o ano letivo dos liceus. O 2º ano começava com o início do ano letivo e terminava em 30 de Abril (art.º 31º).

²⁰⁵ As conferências pedagógicas – temas de inglês – (1931-1937 e 1958-66) realizadas no *Liceu Normal de Pedro Nunes* foram as seguintes: 1932: “O ensino das línguas vivas nos nossos liceus. Qual o melhor método para este ensino?”; 1934: “A organização do ensino das línguas vivas”; 1936: “O aprendizado das línguas estrangeiras nos liceus (condições da sua melhor realização); os livros e o material de ensino; os desdobramentos das turmas; professores estrangeiros, auxiliares do ensino”; 1937: “A recta pronúncia no ensino das línguas vivas”; 1958: “Regulamentação do ensino do inglês e do alemão em Portugal. História e crítica”; 1959: “A formação profissional do professor de línguas vivas. História e crítica”; 1962-63: “O trabalho em grupos no ensino de uma língua viva”; 1963-64: “A utilização de poesias no ensino do inglês e do alemão”; 1963-64: Problemas do ensino de Inglês no 6º e 7º anos”; 1964-65: “A composição no ensino do Inglês e do Alemão”; 1965-66: “A linguística estrutural no ensino do Inglês e do Alemão”; 1966-67: “A prática da conversação na sala de aula (inglês) ”; 1968-69: “O Ensino do Inglês no 3º ciclo”. No *Liceu Nacional D. João III* (1936-1939) as conferências pedagógicas – temas de inglês – foram as seguintes: 1936-37: “IX conferência pedagógica - O valor cultural das línguas vivas”; 1937-38: “IX conferência pedagógica - O ensino das

segundo ano era em tudo semelhante ao primeiro, excetuando apenas a elaboração do relatório final de todas as atividades realizadas durante o estágio. Neste ano, o estagiário tomava novamente conta do ensino sob a direção do professor metodólogo do 3º grupo liceal e sob a fiscalização deste professor e de outros do liceu, incluindo o próprio reitor (Gomes, 1991; Pintassilgo, 2010).

Os estagiários do 1º, 2º e 3º grupo, além dos serviços a que eram obrigados pelo regulamento dos liceus normais (decreto nº 24676, de 22 de Novembro de 1934) eram também obrigados à frequência dos cursos práticos de francês, inglês e alemão, estabelecidos pelo parágrafo 3º, do artigo 23º, do decreto nº 27084, de 14 de Outubro de 1936. Estes cursos substituíram as anteriores sessões de cultura estrangeira, dispostas no artigo 28º e no parágrafo 2º do artigo 31º, do decreto 24676, de 22 de Novembro de 1934.

A prática pedagógica era realizada não só nas disciplinas do grupo, como nas disciplinas afins. Integrava ainda a prática participar em todas as reuniões de ordem pedagógica. A habilitação para o magistério seria conferida, após a conclusão do estágio com aprovação, pelo Exame de Estado que seria composto por provas de cultura e de pedagogia.

A licenciatura na secção de Filologia Germânica constituía a habilitação académica indispensável para a admissão ao 1º ano de estágio no 3º grupo dos liceus (artigo 11º do decreto nº 18973, de 28 de Outubro de 1930). Todavia, o candidato à frequência da prática pedagógica não precisava de comprovar aprovação nas cadeiras de cultura pedagógica. Só a matrícula no 2º ano se encontrava condicionada à prévia aprovação nessas cadeiras (artigo 12º do decreto nº 18973).

O processo de admissão era realizado mediante um requerimento dirigido ao reitor a solicitar o exame de admissão. No entanto, nem todos os candidatos com o

línguas vivas nas sucessivas reformas do nosso ensino liceal: a) A introdução do estudo das línguas modernas no plano dos estudos secundários, consoante as sucessivas reformas do ensino liceal; b) O estudo das línguas modernas na reforma actual – sua colocação e tempos lectivos, o regime de opção, finalidade do seu ensino, os métodos, os cursos facultativos de continuação – conclusões”; 1938-39: “III conferência pedagógica: a) O uso dos “tests” na medição dos conhecimentos linguísticos; b) Estudo, descrição e análise crítica dos pontos de exame de inglês do 6º ano do ano letivo passado”. Cf. Maria Luisa Guerra (2005). *Liceu Pedro Nunes: No centenário da sua criação 1905-1906*, edição de Maria Luisa Guerra e ainda o Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1462, cx. 13/1846, cx. 13/2029 e cx. 13/2014.

processo instruído²⁰⁶ eram admitidos à matrícula no 1º ano de estágio. O número de candidatos a admitir era fixado anualmente pelo Ministério da Instrução Pública, em articulação com os recursos pedagógicos dos liceus em que a prática pedagógica se efetuariam. A matrícula era efetuada mediante a aprovação no exame de admissão, cujas provas escritas e práticas versavam sobre as matérias dos programas liceais.

Uma vez que alguns aspetos das determinações regulamentares não eram claros, Eusébio Tamagnini (1880-1972) encarregou uma comissão de os esclarecer. Foi nesse sentido que se publicou então o decreto nº 24676, de 22 de Novembro de 1934, que indicava, pormenorizadamente, os termos dos concursos de admissão ao estágio e aos Exames de Estado. O artigo 9º do referido decreto esclarecia sobre a finalidade do concurso, no qual o candidato devia demonstrar a capacidade de bem usar a sua língua, conhecimentos da matéria do seu grupo e da secção do grupo a que concorria e uma cultura geral no âmbito do ensino secundário.

Este regulamento era mais realista que o anterior ao determinar que só houvesse uma prova falada em língua estrangeira; as provas orais eram realizadas em português, certamente para atender à primeira alínea do art.º 9º que exigia a averiguação da capacidade de bem usar a língua pátria. Porém, com esta hipotética intenção não se averiguava a capacidade do candidato se exprimir em língua alemã. Não se pode negar a estas instruções, a consciência de que seria muito difícil encontrar candidatos que passassem o referido concurso.

Antes, porém, de se submeterem aos exames de admissão, os candidatos sujeitavam-se ao exame de uma junta médica constituída pelo diretor geral de saúde escolar e dois médicos escolares nomeados pelo mesmo diretor geral, realizada no liceu onde pretendiam fazer estágio. O parecer da referida junta era determinante na admissão ou rejeição do candidato e era rigorosamente confidencial. Após o parecer favorável da junta médica²⁰⁷, o candidato sujeitava-se

²⁰⁶ O requerimento era acompanhado dos seguintes documentos: a) certidão de idade; b) documento comprovativo de o requerente haver satisfeito as leis do recrutamento militar; c) certificado do registo criminal; d) prova de habilitação legalmente exigida conforme o grupo a que concorre; e) currículo *vitae* contendo as classificações do curso complementar dos liceus e das escolas superiores que frequentou e ainda indicações de trabalhos literários e científicos que tivesse publicado.

²⁰⁷ A junta médica verificava se o concorrente sofria de moléstia contagiosa e especialmente de tuberculose contagiosa ou evolutiva, ou tinha deformidade ou deficiência física que prejudicasse o exercício do magistério e se possuía condições físicas e a sanidade e equilíbrio mental que aquele exercício requeria.

então a uma 2ª prova de seleção - o exame de admissão, a que já anteriormente se fez referência. Para os candidatos a professores do 3º grupo liceal, o exame compreendia três partes: uma prova escrita, uma prova prática e uma prova oral.

A prova escrita constava, igualmente, de três partes: uma exposição em português sobre um ponto capital da história da literatura inglesa ou alemã e duas versões (uma para inglês e outra para alemão) de um trecho de um autor português moderno. A prova prática era constituída por uma conversação em inglês sobre um assunto relacionado com a história da Inglaterra ou com a vida inglesa. A prova oral, à semelhança da prova escrita, integrava também três partes: uma primeira englobava a leitura, tradução e análise de um trecho em prosa de um autor inglês moderno e um interrogatório sobre os pontos mais importantes da história da literatura inglesa; a segunda parte idêntica à primeira mas sobre um autor alemão moderno e, finalmente, uma análise linguística, literária e ideológica de um trecho de qualquer das obras que constavam do programa de português do curso geral dos liceus. Estas provas públicas eram da responsabilidade do júri que elaborava pelo menos seis pontos por cada prova. De seguida, apresenta-se a transcrição de um desses pontos que saiu no exame de admissão ao 1º ano de estágio, em 1931:

Ponto que saiu no exame de admissão ao 1º ano de estágio (3º Grupo)

Parte Geral

O Marquês de Pombal

A emigração portuguesa; suas consequências e factores que explicam a sua desigual distribuição

O infante D. Henrique

Racontez cette histoire de Calino aus discours indirect.

Parte Especial

Jacob Wassermann: *Der Fall Maurizius*, da Edição Fischer, cap.º 11º, nº 7, p. 383.

Describe and compare the resources and respective merits of the seaside, the country and watering sports as places for spending a vacation, referring, if you like, to your own experiences.

Adrienne Thomas: *Die Katrin wird Soldat*, edição Propyläen, Verlag, 1930, p. 154.

Describe the value of Knowing and using foreign languages, not only from the private point of view but also from that of international progress²⁰⁸.

²⁰⁸ Vide *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, nº 2, Ano I – 1932, p. 167.

As provas escritas eram idênticas para todos os candidatos dentro do mesmo grupo e tinham a mesma duração das provas práticas: duas horas; as provas orais duravam meia hora apenas. Eram realizadas no salão nobre do Liceu Normal e avaliadas por um júri composto por quatro professores metodólogos das áreas científicas do candidato e um professor catedrático das Ciências Pedagógicas (Pintassilgo, 2010:53).

Depois de concluídas todas as provas, o júri procedia, em conferência, à sua apreciação e, de seguida, à respetiva votação. Os candidatos que não obtivessem a nota mínima de dez valores em cada uma das provas eram eliminados. No entanto, a votação era nominal, ou seja, cada membro do júri atribuía à prova uma nota qualitativa (mau, medíocre, suficiente, bom ou muito bom), procedendo-se de seguida à votação de uma nota quantitativa dentro da escala compreendida na nota que tivesse vigorado. Salvo regra em contrário, o júri²⁰⁹ graduava os candidatos até o número máximo de quatro, desde que o Ministro da Instrução Pública não tivesse fixado um número inferior de ingressos à prática pedagógica.

A classificação era, deste modo, o resultado das médias obtidas nas três provas (escritas, práticas e orais) realizadas pelos candidatos e a graduação efetuava-se por ordem decrescente do valor resultante da média das classificações obtidas, nomeadamente na licenciatura e no exame de admissão. Posteriormente, o reitor do liceu procedia à afixação dos resultados no átrio do liceu. A partir dos relatórios dos presidentes dos júris e baseando-se nas suas observações pessoais e nos elementos fornecidos pela secretaria, organizava um relatório geral dos exames realizados procedendo ao envio duma cópia à Direção Geral do Ensino Secundário.

É unicamente a partir da reforma de Pires de Lima, em 1947, que a formação dos professores de línguas modernas recebe um incremento notável, em parte devido à importância e ao prestígio social então atribuído aos idiomas estrangeiros. A partir deste ano, os estágios pedagógicos são transferidos para o *Liceu D. João*

²⁰⁹ Entre 1930 e 1948 foram muitos os docentes nomeados para fazerem parte dos júris de exames garantindo assim uma certa estabilização para o magistério secundário. Do 3º grupo de recrutamento foram nomeados cerca de 29 professores para os referidos exames de Estado. Do ensino superior o doutor José Frederico G. Laranjo foi o que teve o maior número de nomeações: 13 e 14 entre 1932 e 1948. Seguiu-se-lhe Ferrand Pimentel de Almeida, nomeado 2 e 5 vezes, respetivamente entre 1931 e 1934. Do ensino secundário o destaque recai sobre Manuel Anacleto (ensino superior e secundário), 6 e 11 vezes (1931-1940). António Manuel Almodôvar, 7 e 8 vezes (entre 1937 e 1942). António Maria Galhardas, 5 e 7 vezes (1937-1943) e Francisco Júlio das Neves, 5 e 8 vezes (1941-1948).

III, em Coimbra, compreendendo dois anos, o primeiro dos quais podia ser acumulado com a frequência das cadeiras que constituíam a cultura pedagógica²¹⁰. Os estagiários do sexo feminino realizavam também trabalhos no *Liceu Infanta D. Maria*, cuja reitora, para esse efeito trabalhava em estreita colaboração com o reitor do liceu normal que era sempre considerado professor metodólogo, competindo-lhe a orientação superior de todos os estágios. A admissão continuou a realizar-se mediante concurso mas o número máximo de concorrentes admitidos ao 1º ano de estágio foi estipulado em quatro do sexo masculino e dois do sexo feminino.

Quanto às provas do concurso de admissão ao estágio, para o 3º grupo dos liceus, foram, por sua vez, alvo de algumas modificações ainda que ligeiras. As provas escritas passaram a ser em inglês e alemão e constavam duma exposição em inglês e outra em alemão sobre um assunto de literatura inglesa e alemã sem qualquer auxílio. Cada prova tinha a duração de duas horas. As provas orais consistiam na leitura, tradução e análise linguística, literária e ideológica de um trecho de um autor inglês moderno, igualmente sem qualquer auxílio (durante cerca de uma hora), seguidas de dois interrogatórios em inglês sobre o mesmo objeto e sobre literatura inglesa (meia hora cada um) e prova idêntica de língua alemã. Existia ainda uma análise linguística, literária e ideológica de um trecho de um escritor português (uma hora), seguida de um exame oral sobre o mesmo assunto e sobre língua e literatura portuguesa (meia hora).

Estas provas eram verdadeiramente globalizantes na medida em que questionavam o conhecimento linguístico do candidato. O próprio facto das provas escritas e orais se realizarem nas línguas do grupo liceal (quer em inglês quer em alemão), permitiam uma análise mais rigorosa da capacidade científica dos futuros professores liceais. Era uma forma de confirmar se um licenciado em Filologia Germânica se encontrava apto a entrar no estágio de inglês e alemão.

Aos candidatos do sexo masculino que possuíssem experiência de dois anos letivos com “boa classificação” era-lhes permitido a realização de um “exame de cultura”, mais genérico e adequado à sua preparação académica, em alternativa ao “exames de admissão”. E caso o candidato possuísse experiência de quatro anos

²¹⁰ As cadeiras universitárias que constituíam a cultura pedagógica eram as seguintes: Pedagogia e Didática; História da Educação, Organização e Administração Escolares; Psicologia Geral; Psicologia Escolar e Medidas Mentais; e Higiene Escolar.

transitava imediatamente para o segundo ano de estágio (decreto-lei 41273, 17 de Setembro de 1957).

Era opinião geral que a formação de professores ainda padecia de grandes deficiências e que, logo que as circunstâncias permitissem, tornar-se-ia necessário proceder a várias modificações. Contudo, este decreto manteve-se em vigor, sem alterações significativas, até à promulgação do decreto-lei 48868, de 17 de Fevereiro de 1969.

A partir deste ano, o funcionamento do estágio é alargado a um grande número de liceus e escolas, abolindo-se o concurso de admissão ao estágio e reduzindo-se a sua duração para um ano, passando os estagiários a ser responsáveis por duas turmas e, por esse motivo, justamente remunerados²¹¹ como professores de serviço eventual (Pintassilgo, 2010). Nessa condição, a sua carga horária era de doze horas semanais mas como eram estagiários, realizavam, também, serviço eventual num total de nove horas semanais.

Outra das medidas implementadas foi a anulação dos “exames de admissão” ao estágio, incluindo também o “exame de cultura” dos candidatos masculinos. O concurso era agora apenas documental e baseava-se nas habilitações académicas e respetivas classificações mantendo-se todavia o “exame de Estado”.

Porém, além das modificações ocorridas, também, existiram continuidades, particularmente a ação do GEPAE (Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa) que acabou por não ser interrompida. Em 1969, este gabinete publicou um boletim intitulado *Educação. Boletim do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa*, com vários estudos, experiências pedagógicas, legislação e bibliografia. A criação do IMAVE (Instituto de Meios Audio Visuais de Ensino), em 1964, ao qual a Telescola posteriormente se associou, também, permaneceu. Devido, em parte, às necessidades que se fizeram sentir no âmbito da formação profissional, o IMAVE chegou a promover, em 1968, um curso de “Formação e

²¹¹ Desde 12 de Maio de 1924, pelo decreto nº 9670, que as gratificações aos alunos da prática pedagógica tinham sido suprimidas. A proposta apresentada pelo deputado Augusto Joaquim Alves dos Santos, em 30 de Maio de 1922, na Câmara dos Deputados, procurava poupar cerca de 40 contos no orçamento do Ministério da Instrução Pública. No entanto, ao longo das duas décadas seguintes algumas propostas foram surgindo no sentido de inverter a situação. Vide Anexo 26 - Plano de Subsídio aos Estagiários submetido pelo reitor do *Liceu Nacional D. João III* ao Diretor Geral do Ensino Liceal.

Atualização de Futuros Professores do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário”, administrado pela Rádio Televisão Portuguesa, tendo-se ainda publicado um Boletim intitulado *Boletim Informativo Telescola* (Pintassilgo, 2010).

A formação de professores manteve assim, grosso modo, as características que a qualificaram até 1969 apesar de todas as alterações desenvolvidas por Francisco de Paula Leite Pinto e, também, Inocêncio Galvão Teles. Em Junho de 1974, o Curso de Ciências Pedagógicas, criado em 1931, não sendo extinto oficialmente, simplesmente acaba. A formação centra-se agora nas escolas onde se realizam os estágios (os centros de estágio). A formação dos estagiários está agora mais do que nunca dependente dos denominados orientadores de estágio, em geral, com uma formação psicopedagógica muito deficiente. Em resultado deste processo, amplamente descentralizado, multiplicam-se por todo o país os centros de estágio e o número de professores profissionalizados.

2.3.1. OS EXAMES DE ADMISSÃO AO ESTÁGIO E A SELEÇÃO DOS CANDIDATOS

Em relação aos estagiários, a seleção que se operava no início do estágio era severa e o concurso que estava na base desta seleção de natureza demasiado científica, além do facto de ser uma espécie de repetição de todos os exames passados anteriormente realizados na universidade. Desde 1940, os programas do “exame de admissão” ao estágio apresentavam-se demasiado vagos, o que dificultava a entrada de muitos candidatos na carreira de professor do ensino liceal. Esses exames procuravam verificar e avaliar a quantidade de conhecimentos que o candidato possuía e não a sua aptidão pedagógica. A circunstância de saber mais era o argumento de maior peso na avaliação do candidato e não o facto de ele poder ser o melhor dotado para o exercício da profissão docente.

Sobre esta questão as opiniões dividiam-se. Segundo o professor J. M. Gil, do *Liceu de Lamego*²¹², as licenciaturas eram duma grande utilidade para os professores dos liceus; porém, as provas dos exames de admissão ao estágio não se encontravam de acordo com a preparação por elas fornecida, nem eram apreciadas

²¹² Vide *Labor*, nº 183, Março de 1959, “Resposta ao Inquérito sobre formação, aliciamento e selecção de professores liceais”. O referido inquérito foi publicado na revista *Labor* nº 181, pp. 386-388.

em função dela, mas sim numa especialização obtida depois de assegurada a colocação nos liceus. Como concurso que era, esses exames necessitavam de ter um programa razoavelmente estabelecido, para evitar a dispersão do candidato em assuntos de pouca relevância. Na sua opinião, na definição desse programa era necessário ter em conta aquilo que era humanamente possível ter presente, e com domínio, quando não se era especialista, nem se trabalhava diariamente com o assunto. Por esse motivo, considerava que a dissertação seria um excelente meio de seleção, quando devidamente apreciada e discutida.

Na opinião de Abílio Perfeito, professor do *Liceu Normal D. João III*, enquanto as universidades não procedessem a alterações no seu modo de funcionamento, o “exame de admissão” ao estágio tornava-se indispensável, uma vez que os recém-licenciados não se encontravam preparados para a docência, sendo necessário proceder à escolha dos melhores candidatos, de forma a evitar que o baixo nível do ensino secundário persistisse ou continuasse diminuindo. A falta de preparação dos candidatos ao magistério secundário acabava assim por ser a principal razão da existência do “Exame de Admissão” ao estágio.

Devido à ausência de articulação entre o ensino médio e o superior, o “exame de admissão” ao estágio deveria ser concebido, não tanto como uma prova de conhecimentos, para a qual o candidato não se encontrava minimamente preparado, mas antes como um processo de averiguação da capacidade intelectual, da cultura e da vocação para o ensino. Esta opinião, defendida pelo professor Carlos Miguel revela bem a perfeita ausência de correspondência entre aquilo que era ensinado, por um lado, e aquilo que o “exame de admissão” exigia por outro²¹³.

O professor José Frederico Laranjo, na qualidade de presidente dos “exames de admissão” ao estágio, do 3º grupo, entendia que seria muito mais vantajoso que um dos membros do júri fosse do 1º ou 2º grupo dos liceus, para interrogar na prova de literatura portuguesa. Segundo ele, exigir da parte dos alunos a prestação de uma prova de história da Inglaterra, quando é certo que não fizeram esse estudo na faculdade, nem mesmo o poderiam fazer, se quisessem, porque é matéria que não é ensinada nas universidades portuguesas, não fazia qualquer sentido. Na sua

²¹³ Vide “Resposta ao Inquérito sobre formação, aliciamento e selecção de professores liceais”. In *Labor* nº 183, Março de 1959.

opinião, essa prova devia ser substituída por um interrogatório sobre assuntos de vida corrente, em inglês²¹⁴.

Repare-se nos seguintes pontos saídos nas provas escritas, práticas e orais, dos “exames de admissão” ao 1º ano de estágio, realizados em 1943-43, no *Liceu D. João III*, em Coimbra²¹⁵:

3º Grupo

Provas escritas:

- 1) Ponto nº 4 – Como Lessing contribuiu para a nacionalização do drama alemão.
- 2) Ponto nº 6 – Os Jerónimos, de Ramalho Ortigão.
- 3) Ponto nº 4 – O liberalismo de Herculano, de Paulo Mereia.

Provas práticas:

Ponto nº 4 – The makers of England.
Ponto nº 2 – England and France in the 18th century.
Ponto nº 1 – Queen Elizabeth.

Provas orais:

- 1) Ponto nº 5 – Investimento of Maharajah, de G. W. Stevens; Ponto nº 6 – The age of Chivalry, de Hallam; Ponto nº 2 – Na australian gold-digging, de R. Smiler.
- 2) Ponto nº 4 – Carta de Schiller à Condessa Schimmelmam; Ponto nº 2 – Geist der Zeit, de Ernst Moritz Arndt; Ponto nº 5 – Humboldt, Über Schiller und den Gang reiner Geistesentwicklung.

Uma análise aos diferentes pontos que integravam cada uma das diferentes categorias de provas permite-nos perceber não só o carácter vago e demasiado abrangente dos pontos mas, principalmente, o elevado grau de conhecimentos que exigiam dos candidatos. Com efeito não seria de estranhar que o número de candidatos reprovados fosse todos os anos, geralmente, muito elevado.

Atente-se no quadro 30 referente aos concorrentes ao estágio do 3º grupo de recrutamento:

²¹⁴ Vide *Relatório do Presidente dos Exames de Admissão ao estágio (3º grupo)*, do Liceu Normal de Lisboa, em 1935. Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1986.

²¹⁵ Vide Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2442.

Quadro 30 - Concorrentes ao estágio do Liceu Normal de Pedro Nunes

| | 3º grupo liceal | | | | | | | |
|------------------|-----------------|---|-------------------|---|-----------|---|--------------------------------|---|
| | Concorrentes | | Admitidos a Exame | | Excluídos | | Admitidos ao 1º ano de estágio | |
| | M | F | M | F | M | F | M | F |
| 1931-1932 | 5 | 3 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | - |
| 1932-1933 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | - | - |
| 1933-1934 | 6 | 4 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 |
| 1934-1935 | 14 | | 13 | | 10 | | 1 | 2 |
| 1936-1937 | 4 | 2 | 4 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 |
| 1937-1938 | 8 | 5 | 8 | 4 | 5 | 3 | 3 | 1 |
| 1940-1941 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 2 | - | 3 |
| 1941-1942 | 5 | 7 | 5 | 7 | 3 | 5 | 2 | 2 |

Fonte: Boletim do Liceu Normal de Lisboa (1-13). Legenda: M – Masculinos; F – Femininos.

Ao longo de toda a década de 30 e nos primeiros anos da década seguinte, do século XX, os exames de admissão ao estágio revelavam um carácter fortemente seletivo. Quer pela elevada percentagem de candidatos não admitidos, quer muito provavelmente pelas classificações obtidas pelos candidatos graduados, pode afirmar-se que a preparação revelada era, em geral, bastante inferior àquilo que seria expectável dum futuro professor. Não podemos esquecer todavia que as cinco ou sete provas, exigidas nos concursos de admissão ao estágio eram prestadas, na sua maioria, por indivíduos de trinta anos, ou mais, complacentes com as opiniões do júri, à procura duma colocação que lhes acabasse com a incerteza da vida económica, durante a qual tinham procurado atingir o grau de especialização que permitisse satisfazer o júri.

Entre 1931 e 1935, o número de candidatos admitidos ao 1º ano de estágio, no *Liceu Normal de Pedro Nunes* foi reduzido: em cinco anos somente oito candidatos foram admitidos, cinco do sexo masculino e três do sexo feminino. Nos anos letivos de 1936-1937 e 1937-1938 apenas dois candidatos do sexo feminino foram admitidos registando-se um aumento significativo a partir de 1940. Repare-se no quadro 31, referente ao processo de formação de professores no *Liceu de Pedro Nunes*:

Quadro 31 - Quadro estatístico referente ao processo de formação de professores entre 1936 e 1948

| | 3º grupo dos liceus | | | | | | | |
|------------------|---------------------|----|--------|----|--------|----|--------------|----|
| | Exame Admissão | | 1º Ano | | 2º Ano | | Exame Estado | |
| | M | F | M | F | M | F | M | F |
| 1936-1937 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | - | 2 | - |
| 1937-1938 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 1938-1939 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 4 | 1 |
| 1939-1940 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 1940-1941 | - | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1941-1942 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1942-1943 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 1943-1944 | - | 2 | - | 2 | - | 1 | - | 1 |
| 1944-1945 | - | - | - | - | - | 2 | - | 1 |
| 1945-1946 | 2 | 5 | - | 2 | - | - | 1 | 1 |
| 1946-1947 | - | 2 | - | 2 | - | 1 | - | 1 |
| 1947-1948 | - | - | - | - | - | 3 | - | 3 |
| Total | 15 | 21 | 13 | 18 | 13 | 17 | 15 | 17 |

Fonte: Arquivo Histórico do Liceu de Pedro Nunes. Legenda: M – Masculinos; F – Femininos

Ao longo de toda a década de 40, do século passado, uma maior concorrência dos candidatos do sexo feminino, nos concursos para admissão ao 1º ano de estágio nos liceus, provocou contestações diversas entre os vários candidatos masculinos que se sentiam ameaçados com a entrada em massa das mulheres na carreira do magistério liceal. Foi um período de reivindicações, onde não faltaram exposições e petições dos candidatos masculinos, numa tentativa de solucionar a “crise” que os afetava ao tentar uma carreira no magistério liceal.

Uma dessas petições, subscrita por 21 candidatos do sexo masculino, em 8 de Setembro de 1939, é bastante significativa desse mal-estar desencadeado pela entrada em massa de candidatos do sexo feminino na carreira do magistério secundário:

(...) a crise aflitiva em que se encontram os referidos candidatos em face da excessiva concorrência que lhe fazem as senhoras licenciadas nos vários grupos, nos concursos para admissão ao 1º ano de estágio liceal, e cuja maioria são solteiras, filhas-família a quem a entrada para o mesmo estágio e consequentemente o acesso ao magistério secundário, permite uma vida de luxo e de desafoço que toca às vezes e quase sempre as raias do esbanjamento e para quem os ordenados auferidos servem na maior parte dos casos apenas para desenvolvimento de vaidades

perigosas à moral da sociedade purificada que o Estado Novo exige da mulher portuguesa²¹⁶.

As mulheres, mais vulneráveis do que os homens às pressões sociais que contrariavam ambições profissionais, acabavam por se conformar com a situação incerta e deficitária do Curso de Habilitação ao Magistério Liceal e, por força das circunstâncias iam conquistando terreno em zonas que outrora lhes eram vedadas. O número crescente de candidatos do sexo feminino à carreira do magistério liceal era visto pelos docentes masculinos como um perigo para o seu futuro:

(...) as vagas para o concurso ao primeiro ano de estágio liceal, sejam reservadas, pelo menos temporariamente, a licenciados do sexo masculino, exceptuando, é claro, os grupos em que a concorrência masculina seja reduzida ou nula. Acresce ainda o fato de que em breves anos os estudantes do sexo masculino assustados à saída dos liceus pela dificuldade de colocação no magistério secundário, debandarão em massa, deixando o campo livre às senhoras (...)²¹⁷

Este abaixo-assinado revela a ameaça que a mulher representava numa sociedade onde, até então, o mercado de trabalho era dominado exclusivamente por homens, excluindo a mulher das profissões liberais e remetendo-a quase unicamente para as tarefas do lar. O preconceito de que a mulher nascera para a casa e a sua função natural seria a maternidade, era assumido de uma forma geral pela sociedade e refletia-se tanto na educação familiar como na falta de ambição escolar, em relação às raparigas. Na verdade, o papel da mulher diferia conforme a sua classe social mas ajustava-se sempre ao domínio do homem na família, na escola e no local de trabalho.

Entre 1941 e 1947, no *Liceu de Pedro Nunes*, o número de candidatos do sexo feminino que compareceu às provas escritas foi muito superior ao do sexo masculino. Repare-se no quadro 32 que sintetiza o número de candidatos de ambos os sexos aprovados nos exames de admissão ao estágio:²¹⁸

²¹⁶ Vide Anexo 27 – Requerimento dos candidatos masculinos ao estágio liceal dirigido ao Ministro da Educação Nacional, em 8 de Setembro de 1939. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1983.

²¹⁷ *Idem*.

²¹⁸ Depois de 1947, os estágios foram transferidos para o *Liceu D. João III*, em Coimbra.

Quadro 32 - Exames de admissão ao estágio no liceu de Pedro Nunes entre 1940 e 1947

| Anos | Requerentes de exame | | | Compareceram às provas escritas | | | Aprovados | | |
|-------------|----------------------|----------|-------|---------------------------------|----------|-------|-----------|----------|-------|
| | Homens | Mulheres | Total | Homens | Mulheres | Total | Homens | Mulheres | Total |
| 1940 | 41 | 39 | 80 | 39 | 37 | 76 | 23 | 17 | 40 |
| 1941 | 27 | 37 | 64 | 26 | 35 | 61 | 15 | 18 | 33 |
| 1942 | 25 | 42 | 67 | 22 | 40 | 62 | 12 | 25 | 37 |
| 1943 | 18 | 32 | 50 | 16 | 30 | 46 | 9 | 12 | 21 |
| 1944 | 19 | 31 | 50 | 19 | 31 | 50 | 12 | 9 | 21 |
| 1945 | 11 | 26 | 37 | 8 | 23 | 31 | 5 | 15 | 20 |
| 1946 | 13 | 35 | 48 | 10 | 25 | 35 | 7 | 16 | 23 |
| 1947 | 3 | 17 | 20 | 3 | 16 | 19 | 2 | 6 | 8 |

Fonte: Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1899.

Excetuando apenas os anos de 1940 e 1944, o número de candidatos do sexo feminino aprovados nos exames de admissão ao estágio foi superior aos candidatos do sexo masculino. Mas, também, não podemos esquecer que o número de candidatos do sexo feminino que compareceu às provas escritas foi largamente superior ao masculino e, por conseguinte, a nítida desproporção dos resultados finais. Ainda que o número de candidatos masculinos que se apresentaram às provas escritas fosse inferior ao feminino, a análise dos dados obtidos revela, todavia, que os candidatos do sexo masculino realizaram melhores provas e, por esse motivo, apresentaram melhores resultados que os concorrentes femininos.

No entanto, entre os candidatos do sexo feminino e masculino, as deficiências culturais eram evidentes. A esse propósito, o reitor do *Liceu Nacional D. João III* considerava que a seleção nos exames de admissão deveria ser mais rigorosa, uma vez que a profissão docente se encontrava saturada e o número de candidatos demasiado elevado, pelo que esse seria o momento de selecioná-los convenientemente²¹⁹.

A partir de 1940, a instrução e a educação masculina portuguesa passaram a ser asseguradas maioritariamente por mulheres. Este fenómeno começou a verificar-

²¹⁹ "Relatório sobre a prática pedagógica dos candidatos ao Magistério Liceal realizada no *Liceu Nacional D. João III*, no ano escolar de 1936-1937". In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, *relatório nº 598*, cx. 64.

se um pouco por todo o país e colocou nas mulheres a educação dos rapazes, outrora assegurada exclusivamente por professores do sexo masculino.

Em Coimbra, sobretudo a partir do ano de 1943, a tendência foi igualmente para uma diminuição significativa do número de candidatos do sexo masculino ao magistério liceal, passando as mulheres a concorrerem em massa ao estágio liceal.

Repare-se no quadro 33 referente ao número de candidatos admitidos ao estágio no *Liceu Normal D. João III*, entre 1940 e 1952:

Quadro 33 - Exames de admissão ao estágio no Liceu D. João III entre 1940 e 1952

| Anos | Requerentes de exame | | | Compareceram às provas escritas | | | Aprovados | | |
|-------------|----------------------|----------|-------|---------------------------------|----------|-------|-----------|----------|-------|
| | Homens | Mulheres | Total | Homens | Mulheres | Total | Homens | Mulheres | Total |
| 1940 | 32 | 21 | 53 | 26 | 17 | 43 | 11 | 4 | 15 |
| 1941 | 20 | 13 | 33 | 10 | 8 | 18 | 9 | 5 | 14 |
| 1942 | 8 | 4 | 12 | 8 | 4 | 12 | 8 | 4 | 12 |
| 1943 | 12 | 17 | 29 | 9 | 16 | 25 | 8 | 9 | 17 |
| 1944 | 8 | 22 | 30 | 4 | 20 | 24 | 2 | 11 | 13 |
| 1945 | 6 | 24 | 30 | 5 | 22 | 27 | 3 | 8 | 11 |
| 1946 | 10 | 21 | 31 | 8 | 17 | 25 | 5 | 5 | 10 |
| 1947 | 4 | 3 | 7 | 4 | 3 | 7 | 4 | 3 | 7 |
| 1948 | 11 | 35 | 46 | 10 | 26 | 36 | 5 | 12 | 17 |
| 1949 | 23 | 41 | 64 | 18 | 33 | 51 | 4 | 14 | 18 |
| 1950 | 26 | 48 | 74 | 20 | 35 | 55 | 5 | 11 | 16 |
| 1951 | 24 | 47 | 71 | 16 | 34 | 50 | 6 | 12 | 18 |
| 1952 | 25 | 55 | 80 | 17 | 30 | 47 | 6 | 9 | 15 |

Fonte: Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx 13/1899.

A partir de 1943, o número de candidatos do sexo feminino aprovados é superior ao masculino, excetuando apenas os anos de 1946 e de 1947. Porém, esta concorrência de candidatos do sexo feminino era geralmente superior às necessidades dos respetivos quadros, criando assim um excedente de diplomados neste modelo de ensino. Esta diminuição do interesse pela carreira do magistério liceal, por parte dos professores do sexo masculino parecia dever-se, em parte, ao pânico que se instalou sobre a carência de vagas em alguns grupos disciplinares. Na verdade, o curso do magistério liceal era um dos mais longos e trabalhosos e a perspectiva de seguir estudos demorados e dispendiosos para depois permanecer

indefinidamente no quadro dos professores agregados e auxiliares, durante largos anos, não era de modo algum apelativa, especialmente para aqueles que desejavam constituir uma família. Os encargos que esta acarretava exigiam uma situação definida e relativamente estável.

A este propósito refira-se que, no ano de 1944, num total de 158 professores agregados nomeados para os liceus de Portugal, existiam apenas 51 do sexo masculino. Os restantes 107 eram do sexo feminino e dos 88 professores auxiliares somente 30 eram do sexo masculino. Daqui resulta que a carreira do magistério liceal fosse cada vez menos procurada pelos candidatos do sexo masculino. Destes preferiam-na os que se revelavam menos aptos nos cursos universitários e dispondo, portanto, de menores condições de êxito para as carreiras mais lucrativas ou mais socialmente prestigiadas. Os indivíduos do sexo masculino optavam assim por carreiras que exigiam menos responsabilidade e esforço e garantiam melhores compensações materiais e maior liberdade de ação. Por esse motivo, preferiam os cursos de Medicina, Direito e Engenharia nos seus diversos ramos, os quais proporcionavam melhores condições de vida material e eram, por vezes, nitidamente mais lucrativos. Além disso, estas carreiras permitiam a acumulação com o ensino particular, o qual nos últimos anos tinha tido um incremento extraordinário. O médico, o advogado e o engenheiro dedicavam-se ao ensino particular sem prejuízo do exercício normal da sua profissão. Esta era uma situação que todos, sempre que podiam, pareciam aproveitar.

A única forma de travar esta situação seria, segundo o reitor do *Liceu Nacional de D. João III*, proceder a um alargamento dos quadros do professorado liceal, designadamente o de efetivos e auxiliares, de modo a manter-se em cada liceu um número mínimo de professores agregados. Outras medidas impunham-se, nomeadamente, a revisão urgente dos vencimentos dos professores liceais, no sentido de os harmonizar com as exigências materiais da sua posição social, dos seus encargos de família, para que a carreira do magistério não sofresse a concorrência das restantes profissões liberais.

Por outro lado, o exercício do ensino particular deveria ser regulado, dando-se primazia absoluta aos diplomados para o magistério liceal, assegurando-lhes vencimentos superiores àqueles que eram auferidos pelos professores que exerciam

profissões liberais. A imposição de medidas sociais que atraíssem a mulher para o lar e, de preferência, para as atividades caracteristicamente femininas seria, na opinião deste professor liceal, uma solução para a falta de candidatos do sexo masculino aos estágios nos liceus normais²²⁰.

Pode dizer-se que, para esta “crise” que se instalou no ensino liceal contribuíram, por um lado, as deficientes condições económicas criadas ao professorado liceal pelo decreto nº 26115 e por outras medidas restritivas, de cariz económico, que já anteriormente o haviam atingido; por outro, a superabundância dos quadros, originada por algumas medidas legislativas que a facilitaram e no critério pouco exigente na seleção dos professores, seguido durante alguns anos e, finalmente, a diminuição do prestígio social da profissão docente, resultante da entrada de professoras nos liceus de frequência masculina foram determinantes para o abandono da carreira do magistério liceal pelos professores do sexo masculino.

Por outro lado, a comparação dos quadros 32 e 33 permite-nos perceber que existe ainda uma manifesta diversidade de resultados entre os dois liceus normais, apresentando o *Liceu Normal de Lisboa* um número bastante superior de candidatos aprovados em relação ao *Liceu Normal de Coimbra*. Segundo Feliciano Ramos, reitor do *Liceu Nacional de D. João III*, um dos motivos prováveis para esta situação residia na diferença significativa de critérios de julgamento e seleção entre os dois liceus normais. Em virtude do valor decisivo da nota deste exame na classificação profissional dos candidatos, resultante quer do coeficiente elevado que lhe era atribuído, quer pelo facto de ser um dos primeiros elementos naturalmente utilizados na apreciação dos estagiários, seria conveniente a nomeação de um júri único, em cada uma das secções liceais, para os exames de admissão ao estágio.

Segundo ele, esse júri “poderia funcionar em secções para a fiscalização das provas escritas e práticas deslocando-se apenas para as provas orais e para as reuniões de aprovação dos pontos – que poderiam ser comuns aos candidatos dos dois liceus – e para o julgamento das provas”. Seria, também, de toda a conveniência que a composição dos júris não fosse alterada e que, ao verificar-se a impossibilidade de os vogais obstarem aos trabalhos exigidos pelas provas dos dois

²²⁰ Vide *Relatório dos Exames de Admissão ao 1º ano de estágio, 1944-1945*, do *Liceu Nacional de D. João III*, Coimbra. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1735.

grupos da secção, fosse formado um júri para cada grupo ficando, contudo, a maioria dos membros comum aos dois júris²²¹.

Com a reforma de Pires de Lima, o ensino liceal de inglês e alemão é consideravelmente favorecido. Mas o Estatuto então publicado estabelece um novo tipo de exame de admissão que, em exigência, nada ficava a dever ao anterior. Cerca de dez anos depois, em 1957, surgiam na legislação os primeiros sintomas de alguma inquietação quanto ao número extremamente reduzido de professores do sexo masculino. No entanto alguns arranjos superficiais foram realizados mas também não resolveram a questão: criou-se mais um liceu e dispensaram-se do exame de admissão os candidatos do sexo masculino que, possuindo as habilitações académicas e pedagógicas exigidas até então, tivessem prestado serviço eventual que pudesse considerar-se equivalente a uma boa prática de ensino (dois ou quatro anos).

Todavia, a dispensa do “exame de admissão” encontrava-se em parte falseada pela introdução do chamado “exame de cultura”, que no caso do 3º grupo de recrutamento, era difícil e arriscado. Para os restantes candidatos e todas as candidatas manteve-se na íntegra o que já se encontrava legislado anteriormente.

No preâmbulo do decreto onde estas medidas são implementadas (decreto nº 41273, de 17 de Setembro de 1957), o legislador refere o escasso número de candidatos aprovados nos “exames de admissão” realizados no ano anterior: 31 senhoras e 8 homens, num total de 180 candidatos. O número de concorrentes não podia ainda considerar-se preocupante. Aquilo que de facto era alarmante era o rigor de um exame que exclui 141 dos 180 licenciados que pretendem ingressar no estágio e seguir a carreira de professor liceal. Na realidade, pouco ou nada se fez no sentido de adequar o nível de exigência àquilo que as medidas aconselhavam e o exame manteve-se nos mesmos moldes em que fora estabelecido em 1947.

Na opinião do professor Mário Dionísio, do *Liceu Camões*, os dois anos de estágio poderiam ser aproveitados num sentido mais prático e atualizado preparando o estagiário para vir a promover um ensino verdadeiramente ativo e pô-lo em condições de dominar as dificuldades mais correntes da vida escolar. Os dois

²²¹ Vide *Relatório dos Exames de Admissão ao 1º ano de estágio, 1942-1943*, do *Liceu Nacional de D. João III*, Coimbra. In AHME, Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 12/2442.

anos de estágio deveriam criar no futuro professor a consciência da grandeza da tarefa a que se destina e de que esta é «uma profissão» e não «um emprego»²²².

Segundo ele, nas condições atuais, uma vez que o diploma de licenciatura, como os “exames de admissão” todos os anos confirmam, não garante os conhecimentos dos candidatos, o exame de admissão ao estágio tinha obrigatoriamente de existir. Porém, não lhe parecia que aquele conseguisse averiguar satisfatoriamente a idoneidade do concorrente em falar e escrever com perfeita correção a língua pátria, a sua cultura geral no âmbito do ensino liceal nem muito menos os seus conhecimentos exatos acerca de todas as matérias dos programas liceais relativos ao grupo respetivo e aos outros grupos que com ele tinham afinidades.

Segundo ele, era bem possível que alguns resultados infelizes se devessem mais às condições em que o exame se realizava, do que à preparação dos candidatos, como era também possível que muitos licenciados evitassem candidatar-se pelo pavor que tal exame provocava. Na verdade, provas de literatura portuguesa, por exemplo, e, sobretudo, de literatura francesa *sem programa*, dificilmente evitavam transformar-se numa lotaria perigosa e enganadora. Quem podia garantir, referia ele, “que um candidato que não soube caracterizar todas as personagens de um romance de Victor Hugo ou localizar com a máxima exatidão um determinado excerto de um romance de Flaubert, não possui apesar disso, um conhecimento suficiente da literatura francesa?” Ao mesmo tempo, é frequente verificar-se que, o mesmo indivíduo que venceu a difícil prova de admissão, não fala nem escreve «com perfeita correção» a língua pátria²²³.

O “exame de admissão” ao estágio era extenuante, pretensioso e demasiado abrangente. Este exame que vigorou durante longas décadas excluiu da carreira muitos candidatos que poderiam ter sido excelentes professores do ensino liceal. Na opinião de José Teixeira, do *Liceu Camões*, era necessário modificar a orgânica do concurso de admissão ao estágio, proscrevendo-se o exame em extensão e organizando-se “provas de sondagem às capacidades, limitando o âmbito dessas provas, de modo a que o recém-licenciado possa apresentar-se honestamente a

²²² Vide Resposta ao “Inquérito sobre formação, aliciamento e selecção de professores liceais”. In *Labor*, nº 183, Março de 1959, p. 390.

²²³ *Idem*, p. 391.

concurso, sem ter necessidade de rever uns milhares de páginas de variadas matérias, em conflito enervante com o tempo”²²⁴.

A partir do ano de 1969, a entrada no estágio passou a efetuar-se mediante concurso documental que, apesar de mais simples, não averiguava todavia sobre a proficiência linguística do candidato como o exame vigente anteriormente fazia. Isto não significava, de modo algum, o retorno ao sistema anterior mas era necessário, atendendo à natureza da disciplina de língua estrangeira²²⁵, a existência de uma prova simples que exigisse de cada candidato um razoável domínio oral e escrito das duas línguas de que se pretendia ser professor. Repare-se no quadro 34 que sintetiza a frequência do estágio dos futuros professores de inglês e alemão nos três liceus normais:

Quadro 34 - Frequência do Estágio Pedagógico no 3º grupo liceal nos três liceus normais

| | Liceu Normal de Pedro Nunes | | Liceu Normal D. João III | | Liceu Normal de D. Manuel II | |
|-----------|-----------------------------|--------|--------------------------|--------|------------------------------|--------|
| Anos | 1º Ano | 2º Ano | 1º Ano | 2º Ano | 1º Ano ²²⁶ | 2º Ano |
| 1957-1958 | 3 | 4 | 2 | 2 | ----- | ----- |
| 1958-1959 | 1 | 4 | 1 | 2 | ----- | 1 |
| 1959-1960 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | ----- |
| 1960-1961 | 5 | 4 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 1961-1962 | ----- | 5 | 2 | 3 | ----- | 2 |
| 1962-1963 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | ----- |
| 1963-1964 | ----- | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 |
| 1964-1965 | 2 | ----- | 2 | 1 | ----- | 1 |
| 1965-1966 | 1 | 2 | ----- | 2 | 1 | ----- |
| 1966-1967 | 3 | 2 | 1 | ----- | 2 | 1 |
| 1967-1968 | 3 | 4 | ----- | 2 | 1 | 2 |
| 1968-1969 | 1 | 3 | ----- | ----- | 1 | 1 |

Fonte: Labor nº 175, 184, 192, 200, 209, 217, 227, 237, 246, 254, 263 e 272.

²²⁴ Cf. José A. Teixeira, “O Filtro”. In *Labor* nº 154, 1956, p. 289.

²²⁵ Neste aspeto, as línguas estrangeiras são muito diferentes de todas as outras disciplinas. Se a primeira condição para um ensino eficiente de qualquer matéria é o domínio seguro, tanto quanto possível, dessa matéria, no caso do inglês, do francês e do alemão, a exigência apresenta-se muito mais imperativa, porque a língua estrangeira é então não só o objeto mas o próprio instrumento do ensino.

²²⁶ O *Liceu D. Manuel II* foi elevado à categoria de Liceu Normal pelo Decreto nº 41273, de 17 de Setembro de 1957, funcionando o estágio apenas no 5º, 6º, 7º, 8º e 9º grupos, no 1º ano, do ano letivo 1957-58.

A análise deste quadro permite-nos constatar que a frequência do estágio é manifestamente reduzida e com uma forte tendência para assim permanecer. A partir de 1965 e até ao final desta década, os *Liceus Normais de Pedro Nunes e D. Manuel II* são os que apresentam um maior número de estagiários de inglês e alemão, enquanto no *Liceu Normal D. João III*, a frequência dos estágios é, para o mesmo período, bastante reduzida. No entanto, dos três liceus, o de Lisboa é aquele onde a adesão ao estágio, ao longo de toda a década, se revela praticamente uniforme, sem variações significativas.

Foi somente em 1969, no âmbito de um conjunto de medidas que tinha como objetivo a formação de professores num curto espaço de tempo, que surge a eliminação do “exame de admissão” ao estágio e do “exame de cultura” que o substituíam nos casos previstos na lei. Entre as diversas medidas de simplificação e aliciamento adotadas, podem destacar-se as seguintes como as mais relevantes:

- 1) A atribuição de serviço docente ao estagiário que passa a ser remunerado como professor eventual;
- 2) A aceitação do grau de bacharel como qualificação bastante;
- 3) A redução definitiva do período de estágio para um ano;
- 4) A abertura de estágios em qualquer liceu que reunisse as condições adequadas para esse efeito;
- 5) A substituição do exame de admissão ao estágio por um concurso documental em que intervém a nota da licenciatura acrescida da valorização referente ao serviço prestado em certos estabelecimentos oficiais.

A promulgação naquele ano, da supressão da exigência do grau universitário de licenciado para a docência liceal representou um grave retrocesso neste modelo de ensino. Quando um pouco por toda a Europa se procurava elevar a preparação do professorado, por se reconhecer cada vez mais a importância do ensino no aproveitamento dos valores humanos para o próprio progresso económico das nações, e nalguns países se começava já a exigir a preparação universitária para os professores primários, foi deveras estranho que se tivessem passado a exigir habilitações inferiores para os professores liceais. Foi provavelmente uma medida

meramente econômica, de redução de despesas, considerando que se podia pagar menos a quem possuísse menos habilitações²²⁷.

Não era por falta de licenciados que os lugares de professores efetivos dos liceus não eram preenchidos e a frequência dos estagiários do sexo masculino era diminuta, apesar de todas as facilidades que entretanto tinham sido introduzidas. Era somente por se reconhecer que a remuneração do professor não era compensadora, não estava de acordo com o nível cultural que ele deveria ter, nem era comparável à dos outros funcionários do Estado com habilitações específicas semelhantes.

Desde 1947 e até 1974, o esquema das habilitações exigidas ao candidato a professor do 3º grupo do ensino liceal manteve-se praticamente constante, sem grandes alterações:

- 1) Licenciatura ou bacharelato em filologia germânica, com especial incidência no estudo das línguas assim como da literatura, da história, das instituições e da vida dos países onde essas línguas são faladas.
- 2) Preparação pedagógica de nível superior no âmbito das ciências pedagógicas ou das ciências da educação;
- 3) Preparação didática especializada, em simultâneo com o serviço docente orientado em regime de estágio num liceu designado para o efeito.

Nas habilitações académicas exigidas aos candidatos a única alteração que merece ser referida foi a aceitação, em 1969²²⁸, do grau de bacharel como qualificação bastante para o exercício do magistério. Esta medida era uma forma de atrair e recrutar um maior número de professores para a carreira docente, face à enorme carência que se fazia sentir nos quadros docentes. Deste modo, todos aqueles que aspirassem por uma carreira no ensino não necessitavam do grau de licenciatura para se candidatarem ao estágio.

Todavia, esta decisão foi alvo de contestações várias por se recear que sendo o grau de bacharel inferior ao de licenciado, pudesse eventualmente não oferecer uma base cultural suficiente para o exercício da profissão, principalmente nos anos

²²⁷ Cf. Pinho de Almeida, "O baixo nível dos estudantes liceais, a sua sucessiva descida e algumas sugestões para um combate profícuo". In *Labor* nº 291, pp. 276-277.

²²⁸ Cf. decreto-lei nº 48868, de 17 de Fevereiro de 1969 e decreto-lei nº 49204, de 25 de Agosto de 1969.

mais avançados²²⁹ do ensino da disciplina. De facto, o currículo do bacharelato em filologia germânica garantia uma formação científica suficiente ao futuro professor de inglês e alemão mas excluía cadeiras fundamentais como *História da Cultura e das Instituições Inglesas* e *História da Cultura e das Instituições Alemães*.

Quanto ao curso de ciências pedagógicas não sofreu alterações significativas, o mesmo não se aplicando ao estágio que foi sendo alvo de modificações várias, pela responsabilidade que lhe foi imputada na carência acentuada de professores. Nesse sentido, o estágio pedagógico foi alvo de constantes alterações no sentido de torná-lo mais acessível e produtivo. Contudo, nem todos foram unânimes quanto às medidas tomadas. Entre as diversas medidas, a mais contestada foi a importante valorização atribuída ao serviço prestado pelo candidato antes do estágio em determinados estabelecimentos oficiais.

2.4. OS EXAMES DE ESTADO

Depois de terminado o ano de iniciação à prática pedagógica, a preparação dos candidatos era avaliada através de um “exame de Estado”, que era requerido nos três dias subsequentes à publicação das classificações dos estágios do 2º ano. Os estagiários que obtivessem a classificação mínima de 10 valores no 2º ano eram admitidos ao Exame de Estado. Os que obtivessem classificação inferior a 10 valores eram obrigados a repetir o estágio do 2º ano e, se no ano seguinte novamente obtivessem classificação inferior a 10 valores eram definitivamente eliminados.

Decorridas três épocas de exames sem que o candidato obtivesse aprovação no Exame de Estado, teria de repetir o 2º ano de estágio. Três eliminações (ou desistências) nestes exames implicavam a exclusão definitiva do candidato. Não era permitida mais do que uma repetição do 1º ou do 2º ano de estágio.

Estes exames realizavam-se nos meses de Maio e Junho e tinham como finalidade averiguar os conhecimentos dos candidatos sobre questões pedagógicas nas suas aplicações à educação e ao ensino liceal, atendendo à competência que revelassem durante a respetiva prestação. Após a afixação da lista dos candidatos, a Direção Geral nomeava o júri de exames, de acordo com a secção a que pertencessem os candidatos. O júri era constituído por um professor do ensino

²²⁹ Cf. A. Garcia Pereira, “Problemas do estágio”. In *Palestra* nº 41, 1972, pp. 165-169.

superior e quatro professores efetivos dos liceus, dois dos quais seriam professores metodólogos.

Para o 3º grupo dos liceus, o “exame de Estado” compreendia três tipos de provas: uma prova escrita com uma duração de duas horas sobre um ponto dividido em duas partes - didática geral e didática especial ou administração do ensino secundário; um ensaio crítico sobre o ensino de um ponto concreto do programa de uma das disciplinas do grupo (à escolha do candidato) e documentado com os planos de algumas lições (eram entregues cinco exemplares discutidos, por um vogal do júri, durante cerca de meia hora) e uma lição de cinquenta minutos ministrada numa classe do liceu sobre uma das disciplinas do liceu (ponto tirado à sorte com vinte e quatro horas de antecedência) e seguida da respetiva discussão pedagógica durante meia hora.

Repare-se nos seguintes pontos saídos nas provas escritas e nas lições a alunos e os respetivos ensaios críticos apresentados pelos candidatos do 3º grupo, no *Liceu D. João III*, em 1942²³⁰:

PROVA ESCRITA:

Ponto nº 8 – a) A escola e a família. b) Lição de Alemão ao 5º ano sobre uma das estações do ano com apropriação do estudo de *Wortfolge*.

Ponto nº 1 – a) Educação e formação nacional. b) Lição de Inglês ao 4º ano sobre a família, com assunto gramatical mais frequente ou sugestivo no texto.

Ponto nº 7 – a) O serviço de trabalho na escola. b) Lição ao 5º ano sobre monumentos ingleses com apropriação do estudo dos pronomes relativos.

LIÇÃO A ALUNOS:

4º ano – “The school (revision)” e “Taking case of number one”, com revisão das formas interrogativa, negativa e interrogative-negativa.

5º ano – “The country” com o estudo das preposições.

5º ano – “One too many for him” com revisão dos pronomes e adjectivos possessivos.

ENSAIO CRÍTICO:

²³⁰ Vide *Relatório dos Exames de Estado realizados em 1942*, no Liceu D. João II, em Coimbra. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2021.

Énio da Conceição Ramalho – “O problema da leitura no ensino do Inglês”.

Maria José Navarro de Oliveira – “Construção inglesa – uso do advérbio”.

Maria José Ramalho da Silva Santos – A expressão da futuridade em Português e Alemão.

Após a realização das provas, o júri procedia, em conferência, à apreciação dos candidatos votando cada prova. O candidato que não obtivesse dez valores em cada uma das provas era imediatamente excluído. O resultado final do exame era obtido a partir da média ponderada das seguintes classificações:

- a) a nota final obtida na licenciatura (coeficiente 1);
- b) a classificação obtida no exame de admissão ao estágio (coeficiente 3);
- c) a média das notas obtidas nas cadeiras da secção de ciências pedagógicas (coeficiente 1);
- d) a classificação do estágio do 2º ano atribuída pelo liceu normal (coeficiente 3);
- e) e a nota obtida nas provas pedagógicas (coeficiente 2).

A propósito do peso atribuído às provas pedagógicas, o presidente do júri (dos exames de admissão) do 8º e 9º grupos do *Liceu Nacional D. João III* sugeriu que o mesmo deveria ser repensado atribuindo-se um coeficiente de três e não de dois, uma vez que o mérito destas provas não era inferior ao das provas que os candidatos prestavam no exame de admissão ao estágio e que tinham coeficiente de três. De facto, o Exame de Estado era a única prova de aptidão profissional prestada pelos candidatos ao professorado liceal e, nessas condições, deveria ter uma valorização superior na classificação final. Depois de analisada a proposta, a 3ª Secção da Junta Nacional de Educação propôs, em 24 de Outubro de 1941, ao Conselho Superior de Instrução Pública, a modificação do regime vigente no sentido de atribuir-se um coeficiente superior à classificação obtida no Exame de Estado²³¹.

O diploma emitido pelo “liceu normal”, após a aprovação no exame conferia a capacidade legal para ser nomeado professor do ensino secundário oficial ou particular. Depois de obtida a respetiva aprovação, o candidato era considerado professor em tirocínio. Era colocado no liceu e auferia como professor provisório. Após perfazer dois anos de ensino ascendia à categoria de professor extraordinário.

²³¹ Vide *Parecer da 3ª Secção da Junta Nacional de Educação*, 24 de Outubro de 1941. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 18/1832.

Só nesse momento lhe era concedida a possibilidade de ser promovido a professor ordinário nas vagas que entretanto fossem surgindo nos diferentes grupos disciplinares, sempre em função da respetiva antiguidade.

Repare-se no quadro 35 abaixo que apresenta o número de candidatos do grupo de inglês/alemão que concluíram o “exame de Estado”²³² entre os anos de 1949/50 e 1967/68:

Quadro 35 - Exames de Estado do 3º grupo liceal

| Ano Letivo | Liceu Pedro Nunes (Lisboa) | Liceu D. João III (Coimbra) | Liceu D. Manuel II (Porto) |
|------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| 1948-49 | 3 | | |
| 1949-50 | 2 | | |
| 1950-51 | 2 | | |
| 1951-52 | 2 | | |
| 1952-53 | 2 | | |
| 1953-54 | -- | | |
| 1954-55 | -- | | |
| 1955-56 | 1 | | |
| 1956-57 | 3 | | |
| 1957-58 | 3 | 2 | a) |
| 1958-59 | 2 | 2 | -- |
| 1959-60 | 1 | 1 | -- |
| 1960-61 | 4 | 1 | 1 |
| 1961-62 | 5 | 3 | 4 |
| 1962-63 | 3 | 1 | -- |
| 1963-64 | 2 | 3 | 2 |
| 1964-65 | -- | 1 | 1 |
| 1965-66 | 3 | 2 | -- |
| 1966-67 | -- | -- | 1 |
| 1967-68 | 6 | 2 | 2 |

Fonte: *Labor* nº 177, 187, 195, 204, 213, 222, 231, 240, 249, 258 e 267.

a) Só entrou em funcionamento no ano de 1957 e, por esse motivo, não houve Exames de Estado.

Ao longo de toda a década de 50, o número de candidatos que concluíram o “exame de Estado” é bastante reduzido o que evidencia a dificuldade e o nível de exigência que o mesmo apresentava. É somente no início da década seguinte que o

²³² Pela portaria de 22 de Abril de 1961, *Diário do Governo* nº 100, II série, de 27 de Abril de 1961 e por decreto nº 36508, art.º 243 calculava-se a média do Exame de Estado a partir de: Didáctica Geral (prova oral), Didáctica Especial (prova oral), Lição (ponto do programa tirado à sorte) e Métodos de ensino (prova escrita).

número de professores habilitados com Exame de Estado é mais expressivo, sobretudo nos anos letivos de 1961/62 e 1967/68, com 12 e 10 candidatos respetivamente. A propósito da realização dos “exames de Estado” em 1943-1944²³³, o reitor do *Liceu D. João III* refere que, à semelhança daquilo que já vinha sucedendo em anos anteriores, os trabalhos apresentados para o “exame de Estado” “não passavam de verdadeiras dissertações de licenciatura, perdendo-se assim um pouco o sentido pedagógico que um trabalho desta natureza deveria revestir”²³⁴.

A austeridade do “exame de Estado”, colocado à saída do Liceu Normal, impediu, durante décadas, o acesso de inúmeros candidatos ao quadro de efetivos. No quadro do esquema de formação pedagógica vigente na época, este exame constituía para os diversos candidatos uma barreira quase intransponível²³⁵. Era uma prova realizada em condições pouco normais (numa turma desconhecida, na presença de vários juízes em sala de aula e sem qualquer sequência no ensino ministrado). Uma aula ministrada nestas condições era contrária ao espírito de toda a Pedagogia assim como era a realização da prova escrita sobre um tema de didática especial, apelando-se à improvisação e à teorização livresca em vez de ser uma preparação séria e ponderada²³⁶.

Daqui resultava necessariamente uma disparidade de classificações obtidas nos “exames de Estado” relativamente àquelas obtidas durante o estágio. Era necessário acabar com a existência do “exame de Estado” e criar em sua substituição formas mais capazes e justas de avaliação da (in) capacidade para o ensino. Atente-se no quadro 36 que sintetiza o reduzido número de candidatos dos diferentes grupos de recrutamento que foram aprovados no “exame de Estado” ao longo da década de 60, do século XX:

²³³ O júri dos Exames de Estado para o 3º grupo de recrutamento era constituído por professores liceais e universitários e teve como presidente o professor catedrático João Providência Sousa e Costa. Todos os candidatos que requereram o referido exame foram aprovados.

²³⁴ *Relatório do Reitor do Liceu Nacional D. João III, referente ao ano lectivo de 1943-1944*. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatório nº 125, cx. 20, pp. 95-99.

²³⁵ Cf. Pires de Azevedo, *Impressões de um Exame de Estado*, Coimbra, 1971.

²³⁶ Vide, Amélia Pinto Pais, “Formação e situação dos professores do ensino liceal”. In *VI Congresso do Ensino Liceal*, 2º volume, Ministério da Educação Nacional, p. 55, Aveiro, 1971.

Quadro 36 - Candidatos aprovados no Exame de Estado

| Anos | Lisboa | Coimbra | Porto | Total |
|-------|--------|---------|-------|-------|
| 1960 | 16 | 10 | 16 | 42 |
| 1961 | 19 | 9 | 15 | 43 |
| 1962 | 30 | 15 | 16 | 61 |
| 1963 | 10 | 14 | 21 | 45 |
| 1964 | 23 | 12 | 16 | 51 |
| 1965 | 17 | 13 | 15 | 45 |
| 1966 | 15 | 10 | 22 | 47 |
| 1967 | 15 | 10 | 20 | 45 |
| 1968 | 16 | 10 | 19 | 45 |
| Total | 161 | 103 | 160 | 424 |

Fonte: Jaime Leote, "Sobre a Formação de Professores", *VI Congresso do Ensino Liceal*, Aveiro, 1971.

A análise do quadro revela que, excetuando apenas os anos de 1962 e 1964, o número de aprovados manteve-se estável, variando entre 45 e 47 candidatos. A idade com que o professor liceal obtinha o diploma do Exame de Estado era, em média, muito elevada, principalmente entre os candidatos do sexo masculino. Com efeito, no caso dos homens, o "exame de Estado" era realizado, em média aos 30 anos de idade. Deste modo, só neste momento é que o professor iniciava efetivamente a sua profissão na categoria de agregado. Alguns anos depois progredia a professor auxiliar e mais tarde a efetivo. A nomeação para esta última categoria, dos professores que pertenciam ao respetivo quadro, fazia-se, em média, aos 34 anos²³⁷.

3. A FORMAÇÃO CIENTÍFICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Em Portugal e desde longa data que o ensino de línguas vivas exigia reformas profundas, de modo a que pudesse tornar-se mais prático e útil. Ao longo de todo o século XIX, os alunos eram obrigados à memorização das regras de gramática de que não faziam qualquer uso, ficando sem saber falar qualquer língua estrangeira, não obstante, muitas vezes, serem peritos na repetição e comentário das boas e más regras de uma gramática estranha que lhes permitia obter o diploma que os habilitava para ensinar uma língua que nem sempre ousavam utilizá-la na

²³⁷ Cf. José A. Teixeira, "O Filtro". In *Labor* nº 154, 1956, p. 288.

conversação com aqueles para quem ela era natural²³⁸. É intuitivo que uma língua viva não pode aprender-se plenamente numa escola: cumpre completar pela permanência, mais ou menos curta, na nação em que essa língua se fala, o ensino teórico, gramatical e literário começado no liceu.

Segundo Francisco Feijão, presidente da 2ª mesa dos exames de Francês da 1ª Circunscrição Académica, era notória, em Portugal, a falta de bons professores de línguas. Aqueles que existiam exerciam a profissão de forma elementar e sem bons professores era muito difícil existirem bons alunos²³⁹. Reconhecida a importância da língua inglesa e atribuindo-lhe um lugar certo e indispensável no ensino tornava-se necessário garantir que os alunos falassem corretamente o idioma. Mas para conseguir alguma coisa seria necessário que os professores também as falassem com a devida correção e isso não era fácil de alcançar:

(...) nós vemos mestres de línguas, que não as falam, que dificilmente as escrevem, e que, é realmente para espantar, alguns as aprendem ao mesmo tempo que as ensinam aos alunos²⁴⁰.

Houve algumas tentativas de ensinar as línguas vivas por professores estrangeiros habilitados que não dominavam bem a língua portuguesa mas, o resultado, não foi animador. A única solução possível passaria por habilitar os professores portugueses. Para se falar fluentemente uma língua estrangeira era indispensável uma estada no país onde o idioma era falado como língua materna. Somente essa experiência poderia garantir ao futuro professor de línguas, a mestria necessária no domínio oral do idioma. Não podemos pensar que, com a carga horária semanal destinada ao estudo da disciplina, os alunos conseguiriam entender, falar e escrever o inglês com fluência e correção.

A propósito do ensino das línguas estrangeiras modernas, Adolfo Coelho qualificava-o de redondamente vergonhoso à semelhança daquilo que se passava com o ensino de línguas antigas, onde os estudantes realizavam os seus exames e

²³⁸ Vide *Relatório do Presidente da Comissão de Exames de Instrução Secundária da 1ª Circunscrição Académica*, José Silvestre Ribeiro, 1879. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3742.

²³⁹ Vide *Relatório sobre os exames de saída do Liceu Central de Évora, realizados no ano escolar de 1902/03*, 5 de Setembro de 1903. In ANTT, Ministério do Reino, maço 4058.

²⁴⁰ Vide *Relatório do presidente dos júris de exames de Lisboa (2ª zona) do curso complementar de ciências, em 1906*. In ANTT, Ministério do Reino, maço 4074.

quando entravam para as escolas superiores não se encontravam “habilitados (...) para traduzirem de um autor latino, e muito menos para traduzir três linhas de um autor grego”. Os estudantes de línguas vivas estrangeiras que se contentavam somente com o ensino ministrado pelo liceu ou por uma instituição de ensino particular unicamente com vista à prestação de provas de exame no liceu confessavam que tinham feito os seus exames de inglês ou alemão mas que:

(...) não sabem traduzir uma página do mais fácil dos autores dessas línguas sem primeiro a estudarem, e isto no dia imediato ao do exame. Conquanto o francês se aprendesse mais facilmente, os estudantes saíam dos liceus sem saberem notar uma carta com correção²⁴¹.

De norte a sul do país era frequente encontrarem-se professores de línguas vivas que não as falavam e que dificilmente as escreviam. Muitos deles aprendiam-nas em simultâneo com a prática docente. A propósito do inglês e da dificuldade de expressão neste idioma, a descrição de Guerreiro Murta é bastante representativa:

Que o ambiente de cultura era deficiente, atesta-o bem o não se encontrar na cidade (de Faro) no início do século, um explicador de inglês com competência, pois na cidade somente se podia recorrer ao Vice-cônsul de Inglaterra cujo inglês era só prático e sem base gramatical. Quando em 1905 a esquadra inglesa veio a Lagos, houve muita dificuldade em encontrar alguém que desse ao Almirantado as boas vindas, tendo-se recorrido por fim a um velho mestre e oficial do exército que ao saudar na Câmara de Lagos a marinha britânica com um longo e bem trabalhado discurso, dela não obteve qualquer resposta. Diz-se que o já velho oficial, por alguns anos professor do liceu, em ar de lamentação, voltou-se para El-rei D. Carlos, que fora a Lagos receber a esquadra, exclamando: «Majestade! Não sei que Ingleses são estes que não compreendem o inglês!»²⁴².

Os indivíduos que terminavam o Curso Complementar Liceal de Letras e Ciências revelavam, no âmbito das línguas vivas aprendidas (o inglês, o francês e o alemão), falhas graves que não eram consentâneas nem com os objetivos atribuídos ao seu ensino nem muito menos com o tempo dedicado a ele. De facto, raros eram os alunos que terminavam o 3º ciclo, aptos na compreensão e expressão oral e escrita dos idiomas estrangeiros, estudados de acordo com as exigências dos tempos modernos.

²⁴¹ Cf. Rogério Fernandes, *As Ideias Pedagógicas de Francisco Adolfo Coelho*, Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica, Lisboa, pp. 80-82.

²⁴² Cf. Guerreiro Murta. In *Evocações*, p. 26, Lisboa, 1970.

Esta situação poderia ser ultrapassada quando todos os professores revelassem possuir um domínio prático e teórico suficiente da língua que ensinavam, assim como técnicas e métodos atualizados minimamente produtivos. Para que isso se verificasse seria necessário facultar-lhes o material didático necessário assim como a utilização de instalações.

A resolução do problema da preparação dos professores não era uma tarefa de simples resolução. Segundo Adriano Leite, nos liceus masculinos, o número reduzido de alunos que se destinavam ao curso de filologia românica, além de manifestarem uma preparação verdadeiramente insuficiente eram aqueles que durante o curso geral revelavam menos capacidades. A experiência já havia revelado que nem sempre os licenciados possuem preparação científica à altura das exigências do ensino e a tendência é para se intensificarem²⁴³.

O conceito de importância-responsabilidade atribuído à própria disciplina escolar de inglês combinado com o papel formativo atribuído então às línguas vivas poderá explicar a generalizada incapacidade dos alunos em se exprimirem fluentemente nestes idiomas. A ideia de que as línguas não constituíam instrução, porque não ministravam conhecimentos, sendo apenas um meio de os adquirir pode justificar, por um lado, o fraco nível dos estudantes liceais no domínio das línguas estrangeiras. Por outro lado, refira-se que parte dessa responsabilidade radicava no próprio professor de línguas e na sua formação académica. A maioria destes professores regiam cadeiras para as quais nem tinham chegado a prestar provas de concurso, resultante em parte dos frequentes compadrios existentes na época.

Num relatório sobre a prática pedagógica dos candidatos ao magistério liceal realizada no *Liceu D. João III* refere o seu reitor, a esse propósito, que a preparação académica dos estagiários era “fraca em extensão e até em profundidade, facto mais de estranhar dada a especialização intensa dos cursos preparatórios universitários (secções das faculdades). Encontram-se candidatos a professores do 2º e 3º grupos (francês, inglês e alemão) que não falam as respectivas línguas”²⁴⁴.

²⁴³ Cf. Adriano Leite Teixeira, “Actualização do ensino das línguas vivas: laboratórios e salas de línguas”. In *VI Congresso do Ensino Liceal*, Aveiro, 1971, p. 4.

²⁴⁴ *Relatório sobre a prática pedagógica dos candidatos ao magistério liceal*, realizada no *Liceu Nacional D. João III*, no ano escolar de 1936-1937. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Liceal, *relatório nº 598*, cx. 64.

Esta preocupação sobre a formação científica dos professores de línguas vivas, em Portugal, já tinha sido igualmente manifestada, em 1932, pelo reitor do *Liceu Normal de Lisboa*, António Sá de Oliveira, que numa exposição dirigida ao então diretor dos serviços do Ensino Secundário, alertava para o facto de, naquela instituição, entre os estagiários do 2º e 3º grupos, somente os que já tinham residido no estrangeiro possuírem um conhecimento suficiente da língua estrangeira e, por esse motivo, os únicos capazes de um ensino eficaz do idioma²⁴⁵, faltando, todavia, a prática, que nem o liceu nem o ensino superior lhes tinha facultado. Na sua opinião, a solução passaria por aproveitar os estrangeiros residentes em Portugal ou aqueles que, por qualquer motivo, se encontrassem temporariamente a residir no país, para mediante uma pequena remuneração, atraí-los ao liceu para estabelecerem contacto com os estagiários²⁴⁶.

Na realidade, o ensino oficial das línguas estrangeiras modernas não proporcionava um rendimento suficiente, o que se devia, em parte, ao facto de existirem professores que não dominavam suficientemente os idiomas estrangeiros. Os alunos liceais que entravam nas universidades, saíam destas sem o domínio razoável das línguas vivas e, se ingressavam na carreira docente, mais cedo ou mais tarde acabavam por ressentir-se dessa deficiência.

Era evidente que os alunos que ingressavam nas universidades e escolas superiores não traziam do ensino liceal a preparação suficiente. A este propósito repare-se no testemunho pessoal do professor catedrático David Lopes, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa:

Desde há anos, na verdade, o nível do ensino na minha disciplina (Literatura francesa) baixara. Por preparação insuficiente dos alunos por um lado, desinteresse do estudo por outro. Daí abaixamento da bitola nos exames. Os alunos em regra, não sabem expor e menos escrever. Nos exames de licenciatura, já um grau universitário, as mais das vezes, as provas são de perguntas e respostas porque se se manda expor ao aluno, mostra logo a sua incapacidade para o fazer. Em geral são também incapazes de se exprimir em francês e de o escrever.

O ensino liceal do francês não é suficientemente prático: não se conversa nas aulas, nem se fazem exercícios escritos em quantidade bastante. Hoje esse ensino tem de revestir cada vez mais essa forma, para que, na verdade, o aluno possua na vida ao

²⁴⁵ Vide Anexo 28 – Exposição do reitor do *Liceu Normal de Lisboa* sobre o problema do ensino das línguas vivas.

²⁴⁶ Cf. Exposição do reitor do *Liceu Normal de Lisboa*, em 10 de Outubro de 1932, Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Liceal, cx 13/2600.

menos um instrumento para as relações internacionais. Para um ensino assim, o professor de línguas vivas estrangeiras precisa de fazer um estágio no país onde se fala a língua que ensina, ou pelo menos, ir aos cursos de férias desse país. Não o pode ele fazer com os seus magros vencimentos, mas o Estado tem a obrigação de o subsidiar para isso, mesmo mais de uma vez na sua carreira de professor. Ao cabo de alguns anos de ensino o professor adquire os vícios dos alunos.

O ensino das línguas é mais enfadonho do que qualquer outro, pelos exercícios escritos a que obriga. O professor deve ser obrigado a fazê-los, mas também deve ter compensação material a esse trabalho, que outras disciplinas não têm. Os professores de línguas deviam lutar nos Congressos da classe por obter estas vantagens, que são a condição necessária de um bom ensino²⁴⁷.

As universidades e as faculdades procuravam cada vez mais formar melhores professores. Estes, por sua vez, procuravam cada vez mais fornecer melhores alunos. Por outro lado, os professores liceais aplicavam os métodos de ensino que tinham aprendido e ministravam aos seus alunos, os conhecimentos que tinham adquirido nos cursos superiores. Mas, simultaneamente, as universidades reclamavam que os alunos chegavam lá mal preparados. Quase que parecia um verdadeiro ciclo vicioso²⁴⁸. Seria talvez pertinente aferir até que ponto, as universidades e as faculdades garantiam e preparavam suficientemente os futuros professores liceais, sabendo que dessa preparação dependia, em grande medida, o sucesso do nosso ensino. Porém, o facto não pode ser atribuído exclusivamente aos professores. Existiam outros factores que deviam ser considerados, nomeadamente, a diminuição do nível dos estudos, a frágil cultura dos nossos alunos, as circunstâncias políticas e sociais dos tempos que condicionavam o contexto em que os professores trabalhavam.

Até 1970, o nosso ensino liceal era ministrado por três grupos de professores: aqueles que detinham habilitações totalmente relacionadas com as disciplinas lecionadas; os que apresentavam habilitações em parte relacionadas; e os que eram portadores de habilitações não relacionadas com elas. Repare-se no quadro 37²⁴⁹

²⁴⁷ Cf. Inquérito dirigido aos Professores das Universidades. In *Labor* nº 37, 1931, p. 468.

²⁴⁸ Vide Álvaro Sampaio, "Os nossos defeitos". In *Labor* nº 16, pp. 389-393.

²⁴⁹ Este quadro é uma adaptação do quadro publicado por A. Simões Lopes, da Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do trabalho intitulado *Estrutura da População Activa Portuguesa*. Os dados obtidos nesse trabalho foram o resultado de um inquérito realizado pelo Centro de Estudos de Estatística Económica em 1961-62. Apesar do desfasamento temporal existente entre a data do inquérito e a publicação dos seus resultados, as tendências reveladas persistiram, pelo menos, até os primeiros anos da década de 70 do século XX.

sobre as habilitações dos professores de inglês, francês e alemão e a sua relação com a disciplina lecionada:

Quadro 37 – Distribuição dos professores de línguas por habilitações de acordo com a sua relação com a disciplina lecionada (em percentagem e por sexos)

| Sexos e habilitações | Sexo masculino | | | Sexo Feminino | | | Total dos dois sexos | | |
|----------------------|----------------|----------|------------------|---------------|----------|------------------|----------------------|----------|------------------|
| | Habilitações | | | Habilitações | | | Habilitações | | |
| | Relacionadas | | | Relacionadas | | | Relacionadas | | |
| | Totalmente | Em parte | Não relacionadas | Totalmente | Em parte | Não relacionadas | Totalmente | Em parte | Não relacionadas |
| Disciplinas | | | | | | | | | |
| Francês | 28,8 | 3,1 | 68,1 | 67,1 | 1,0 | 31,9 | 55,1 | 1,6 | 43,3 |
| Inglês | 54,3 | 2,9 | 42,8 | 80,6 | 1,7 | 17,7 | 72,2 | 2,1 | 25,7 |
| Alemão | 88,8 | - | 11,2 | 92,6 | 1,1 | 6,0 | 91,8 | 0,8 | 7,4 |

Fonte: *Labor* nº 268 de Outubro de 1968.

Das três línguas estrangeiras modernas, a alemã é aquela que é regida por professores com habilitações totalmente relacionadas com a disciplina (91,8%) e só muito esporadicamente por indivíduos com habilitações parcialmente relacionadas (0,8%). O número de professores com habilitações não relacionadas atinge um valor máximo de 43,3% em francês e 7,4% em alemão, o que nos permite perceber que existe uma forte tendência para confiar o ensino de francês a professores cuja formação científica não se encontra relacionada com a disciplina que efetivamente lecionam.

Quanto à língua inglesa, verifica-se igualmente uma tendência forte para confiar o seu ensino a indivíduos com habilitações não relacionadas atingindo um total de 25,7%, ainda que inferior ao francês. O número de indivíduos, no grupo de habilitações totalmente relacionadas atinge 72,2%, enquanto no grupo de habilitações em parte relacionadas, não ultrapassa 2,1%. Todavia, o contraste

existente entre o número de homens e mulheres com habilitações totalmente relacionadas com a disciplina pode levar-nos a concluir que os homens exerciam a profissão docente ocasionalmente. Com efeito, eles encontram-se habilitados com um curso que lhes permitia exercer uma profissão remunerada para além do ensino que representava uma passagem temporária e tinha em vista apenas suprir dificuldades momentâneas num determinado tempo. O mesmo já não se verifica em relação às mulheres que exercem a profissão que escolheram e para a qual são portadoras de habilitação científica diretamente relacionada com a disciplina.

Face a esta realidade, percebe-se que a redução crescente da elite profissional determinava que as lacunas entretanto abertas tivessem de ser preenchidas por indivíduos de cultura inferior, sem aptidões e sem qualquer preparação profissional. Por esse motivo, o problema da preparação de professores do ensino liceal permanecia a questão fundamental e da sua solução dependia, necessariamente, todo o revigoramento da estrutura pedagógica sob a qual assentava a escola secundária.

Se o Estado garantia, por um lado, estas situações, por outro, permitiu a utilização dos professores em grupos de matérias diferentes daquelas para que possuíam preparação específica. Em 1937, relativamente às necessidades de serviço, verificou-se um excesso de professores do 4º, 5º, 6º e 7º grupo e uma forte carência de professores do 1º e do 2º grupo. Perante esse cenário, o Governo determinou que prestariam serviço no 1º e no 2º grupo alguns professores do 3º, 4º e 5º e no 9º alguns professores do 6º e do 7º. Segundo a *Direção Geral do Ensino Liceal*, a única forma de cessar este desequilíbrio que afetava tanto o ensino como os interesses dos professores ameaçados de desemprego, passaria por distribuir o serviço de letras a alguns professores efetivos, auxiliares ou agregados pertencentes aos grupos de ciências.

Cada liceu onde fosse possível adotar a referida solução, só teria de enviar à Direção Geral do Ensino Liceal a referida proposta, salvaguardando, no entanto, que nenhum professor fosse deslocado para ensinar qualquer disciplina se não tivesse de facto, competência para regê-la²⁵⁰.

²⁵⁰ Vide Circular nº 311, de Outubro de 1937. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2663.

Num artigo intitulado “Formação dos Professores Liceais”, publicado na revista pedagógica *Labor*²⁵¹, Olívio da Costa Carvalho, vice-reitor do *Liceu de Alexandre Herculano* referia que existiam liceus que se mantinham “sem professores durante semanas, sem falar naqueles indivíduos que aceitavam serviço de disciplinas em cujas matérias eram pouco mais do que leigos, para não dizer analfabetos”. Raramente se deparavam, pelo menos licenciados, para as docências provisórias. E só no 2º grupo (português e francês) lecionavam meia centena de professores sem a respetiva licenciatura.

3.1. AS FACULDADES DE LETRAS E A FORMAÇÃO MINISTRADA

No seguimento da reforma do ensino superior de 1901 (decreto de 24/12/1901 e regulamento de 28/7/1902), o Curso Superior de Letras passava a contar com onze cadeiras, mantendo as já existentes, mas alterando-se as suas designações: a cadeira de *Filologia Comparada*, passava a designar-se *Filologia Românica em Geral e Filologia Portuguesa em especial*; a cadeira de *Literatura Moderna, especialmente a portuguesa*, sofria uma enorme e significativa mudança, dividindo-se em *Literatura Nacional e suas origens, Língua e Literatura Francesa e Línguas e Literaturas Alemã e Inglesa*, o que revela um aprofundamento dos estudos portugueses e das línguas estrangeiras.

Dos 4 cursos oferecidos pelo Curso Superior de Letras, apenas o *Curso geral* e o *Curso diplomático* não contemplavam a cadeira de *Língua inglesa*. No curso diplomático, os alunos estudavam além das outras cadeiras do curso, a de *Língua e Literatura Alemã e Inglesa*, distribuída ao longo de 3 anos. Nos restantes dois cursos (o de habilitação ao magistério e o de bibliotecário-arquivista), além de *Língua Inglesa*, os alunos eram igualmente obrigados ao estudo da *Língua e Literatura Alemã e Inglesa*.

O facto da cadeira de *Língua e Literatura Alemã e Inglesa* ser assim designada não nos permite concluir que os conteúdos programáticos lecionados no âmbito da disciplina contemplassem também o estudo das duas línguas estrangeiras. De facto, o estudo da literatura daqueles dois países era por si só um conteúdo

²⁵¹ Cf. Ávila de Azevedo, “Formação dos Professores Liceais”. In *Labor* nº 216, Dezembro de 1962, p. 171.

programático demasiado extenso e a carga horária atribuída àquela disciplina seria insuficiente para combinar o estudo de duas literaturas tão vastas com a especialização dos dois idiomas.

A reforma de 1911 criava, nas duas faculdades de letras do país, um corpo de disciplinas distribuídas por 6 grupos, sendo o 3º, o de Filologia Germânica. No quadro de cadeiras deste curso filológico, distribuído por 4 anos, o ensino não se encontrava orientado no sentido da especialização dos assuntos, mas fortemente marcado pelo conceito de cultura geral. O estudante de cada secção era obrigado a dedicar tantas horas do seu estudo às disciplinas que propriamente lhe interessavam, como àquelas que o legislador entendia serem imprescindíveis a uma formação humanística completa.

O ensino superior era ministrado através de aulas magistrais, trabalhos práticos e exercícios de investigação científica. O professor não podia adotar livros de texto e era obrigado a fornecer indicações bibliográficas aos alunos. Não havia registo de faltas, nem “chamadas à lição”. Os trabalhos práticos, de comparência obrigatória, compreendiam os cursos práticos de conversação e redação nas línguas estrangeiras, exercícios escritos feitos nas aulas, exercícios orais sobre textos entre outros.

A reforma de 1918 quase se limitou a introduzir alterações pontuais de certos rótulos de secções e cadeiras (como por exemplo, *Gramática Comparada das Línguas Germânicas* em vez de *Filologia*) não acrescentando nada de significativo à estrutura anteriormente estabelecida. E mesmo a modificação da distribuição das disciplinas pelos 4 anos do curso apenas acentuaram o predomínio da cultura geral sobre a especialização, em nada alterando a conceção inicial que esteve na base da reforma de 1911. A única alteração que merece ser aqui referida é a que se refere aos exames de bacharelato que foram reduzidos a três argumentos de meia hora cada um, sobre assuntos privativos da secção escolhidos pelo júri.

A partir de 1914, com o início da Primeira Guerra Mundial, a contratação de professores estrangeiros para regerem os cursos práticos de línguas vivas, nas faculdades de letras, foi seriamente comprometida sendo a celebração de novos contratos somente possível a partir de 1919.

As reformas do ensino superior de 1926, 1929 e 1930 estruturalmente pouco diferiam das reformas de 1911 e 1918. Excetuando a alteração do nome desta ou daquela cadeira, da introdução ou supressão de mais umas disciplinas e da modificação do plano distributivo das matérias pelos vários anos, aquelas três reformas assim como a de 1918 mantiveram na essência a reforma de 1911. Em 1926, foram apenas suprimidas algumas cadeiras do carácter de cultura geral. Na secção de *Filologia Germânica* eram abolidos os estudos de *Psicologia Geral* (1º ano), de *História Medieval* e de *Geografia de Portugal e Colónias* (2º ano) e de *História Geral da Civilização* (4º ano); em contrapartida, a cadeira de *Estudos Brasileiros* era introduzida no 4º ano e a de *História da Filosofia Moderna* passava a figurar no 2º ano. No total eram três cadeiras a menos.

Entre o plano de estudos de 1929 e o de 1930, as diferenças eram praticamente nulas. Em *Filologia Germânica*, acrescentava-se *Grego Elementar* no 1º ano. A grande novidade da reforma de 1930 residia na instituição de Ciências Pedagógicas com um grupo de cinco cadeiras: *Pedagogia e Didática*, *História da Educação*, *Psicologia Geral*, *Psicologia Escolar* e *Higiene*. De acordo com aquilo que a experiência docente tinha demonstrado, o programa das disciplinas de algumas licenciaturas necessitava de uma remodelação urgente. O quadro geral de disciplinas do 3º grupo (Filologia germânica), da 1ª secção (Ciências filológicas), das faculdades de letras era o seguinte:

Língua e literatura inglesa – trienal
Língua e literatura alemã – trienal
Gramática comparativa das línguas germânicas – anual
Curso prático de conversação e redação em inglês – trienal
Curso prático de conversação e redação em alemão – trienal

A distribuição das disciplinas pela licenciatura em *Filologia germânica* era a seguinte:

1º ano

Curso elementar de grego
Língua e literatura inglesa
Curso prático de inglês
História de Portugal
História da filosofia moderna e contemporânea

2º ano

Língua e literatura inglesa

Curso prático de inglês

Língua e Literatura alemã

Curso prático de alemão

História dos descobrimentos e da colonização portuguesa

3º ano

Língua e literatura inglesa

Curso prático de inglês

Língua e literatura alemã

Curso prático de alemão

Literatura portuguesa

4º ano

Língua e literatura alemã

Curso prático de alemão

Gramática comparativa das línguas germânicas

Literatura portuguesa

Filologia portuguesa

A inscrição nas diversas disciplinas encontrava-se subordinada às seguintes precedências:

- a inscrição na cadeira de *Gramática comparativa das línguas germânicas* dependia da aprovação nos exames do 3º ano de *Língua e literatura inglesa* e do 2º ano de *Língua e literatura alemã*.
- Em todas as aulas dos cursos práticos de línguas inglesa e alemã havia exercícios de redação e conversação.

Contudo, nenhum aluno podia matricular-se em mais de 5 cadeiras ou cursos anuais. Por sua vez, os alunos ordinários realizavam exames escritos das disciplinas que integravam o quadro da licenciatura enquanto os alunos voluntários realizavam exames escritos e orais. No caso dos exames de inglês e alemão práticos, todos os alunos (ordinários e voluntários) efetuavam provas escritas e orais.

Além de ter de frequentar as disciplinas da licenciatura em Filologia germânica durante um período mínimo de 4 anos, o candidato era ainda obrigado à defesa de uma dissertação sobre matéria da secção correspondente e a prestar provas nas disciplinas de *Língua e literatura inglesa*, *Língua e literatura alemã* e

Gramática comparativa das línguas germânicas. Estas eram as condições indispensáveis para obter o grau de licenciatura.

Segundo a Reforma das faculdades de letras, promulgada em 1957 pelo decreto nº 41341, o ensino naquelas instituições «devia contemplar três finalidades essenciais:

1ª Formação de uma escola no domínio das letras e da cultura humanística, em sentido lato;

2ª Preparação de professores de ensino secundário, particularmente de ensino liceal, e de peritos de outros ramos da vida cultural;

3ª Aprendizado da investigação científica no âmbito das disciplinas aí professadas».

A segunda finalidade será, por conseguinte, aquela que nos interessa em particular por se centrar na relação entre o ensino superior e o ensino secundário ao nível da preparação específica de professores para os liceus.

Segundo o texto da já referida Reforma das Faculdades de Letras, as licenciaturas tinham uma constituição disciplinar que se distribuía por cinco anos. Se acrescentarmos que o grau de licenciado só era conferido a quem defendia «uma dissertação sobre assunto das disciplinas do grupo respectivo», e se recordarmos que acontecia ser necessário, pelo menos, um ano para a elaboração daquela dissertação, concluiremos que, na melhor das hipóteses, a preparação do professor do ensino secundário exigia, pelo menos, seis anos de estudo. No que respeita ao tempo para a preparação do professor do ensino secundário, convirá ainda mencionar que, aos seis anos de estudos universitários, se deviam acrescentar dois anos de prática pedagógica no chamado estágio, isto na hipótese do candidato a professor desejar beneficiar das vantagens da integração num quadro de serviço que, entretanto, não lhe garantia a tão desejada efetividade²⁵².

Na verdade, oito anos de estudos era um tempo de preparação demasiado longo. A universidade despendia cinco anos na instrução e formação do futuro professor do ensino secundário. Ora, a experiência comprovava que se tornava urgente, no caso dos candidatos ao magistério do grau secundário, reduzir o tempo

²⁵² Os professores do ensino liceal ou técnico que tivessem obtido aprovação no chamado «exame de estado» alcançavam a categoria de professores auxiliares, mas tal não lhes garantia pagamento nas férias, bem como outras regalias.

de permanência na universidade. Em Portugal, a duração dos cursos excedia, na maioria deles, o que se exigia nos países mais “avançados”.

Nesta perspectiva seria necessário proceder a uma redução do tempo de preparação na Universidade para a profissão de professor do ensino secundário.

De facto, se percorrermos os planos de estudos e atentarmos no quadro das disciplinas das Faculdades de Letras, verificamos que houve a manifesta intenção de integrar, no âmbito das licenciaturas, cadeiras formativas²⁵³.

O estudante universitário que se preparava para professor do ensino secundário não tinha a menor ideia de como ensinar; não tinha prática pedagógica, nem oportunidade de conseguir uma preparação adequada ao exercício da profissão que parecia ter escolhido.

Do quadro das disciplinas das Faculdades de Letras faziam parte uma série de disciplinas de carácter propedêutico, como *Introdução aos Estudos Linguísticos*, *Teoria da Literatura*, *Teoria da História*, etc., disciplinas «destinadas a dar mais larga base teórica de campo às especialidades, e, dentro destas, uma formação científica mais sólida e diversa»²⁵⁴. Teve-se em vista «a mais larga base teórica, a formação científica mais sólida e diversa», etc., mas não se encarou a preparação específica para o ensino secundário.

Ora, o curso que se destinasse à preparação dos futuros professores do ensino secundário de inglês e alemão poder-se-ia reduzir a três anos de escolaridade que incluísse já a didática geral e a especial. O primeiro ano teria um carácter predominantemente propedêutico e incluiria as disciplinas que visavam à «iniciação metodológica, à fundamentação e à problemática geral» (decreto nº 41341, p. 10). Nos dois anos seguintes incluir-se-iam as disciplinas dos quadros das diversas licenciaturas, que a constituiriam com as matérias do ensino a que o futuro professor se destinava. Neste quadro de disciplinas deveriam integrar-se as que diziam respeito às técnicas do ensino, à pedagogia didática, como experimentação de métodos, etc. O primeiro ano seria, em certa medida, comum a todos os cursos e, no segundo ano, os que se destinassem a uma licenciatura para o ensino

²⁵³ Cf. *Reforma das Faculdades de Letras*, decreto nº 41341, 1957, Imprensa Nacional, p. 4.

²⁵⁴ Cf. *Reforma das Faculdades de Letras*, Decreto nº 41341, 1957, Imprensa Nacional de Lisboa, p.11.

seguiriam um *curriculum* adequado à sua futura missão. Os diplomados com esta licenciatura entrariam logo, sem mais exames, no exercício do magistério e seriam remunerados em conformidade, de modo a dignificar-se a profissão.

A preparação científica do futuro professor de línguas estrangeiras modernas do ensino secundário era realizada no âmbito das faculdades de letras. Ora esta preparação exigia que, além da transmissão do saber e da participação do estudante, segundo as fórmulas mais viáveis na investigação científica, a universidade promovesse a sua integração na vida concreta da profissão.

Até os inícios da década de 70, no que se refere às faculdades de letras em particular, as relações entre os dois graus de ensino (secundário liceal e superior) eram teóricas e praticamente inexistentes. Segundo Maria Pontes, eram teóricas “na medida em que aceitamos o pressuposto de que o ensino que se comunica na Universidade e o modo como ele se comunica visa a instruir e a formar o futuro professor do grau secundário. Eram inexistentes, pois não existia convívio profissional e organizado entre os agentes dos dois graus de ensino; não haviam colóquios em que, sem preconceitos de casta, se dialogasse sobre o que o futuro professor do ensino secundário – liceal e técnico – necessitava que a Universidade lhe desse com vista à sua missão. Não havia cursos de pós-graduação, que levassem a uma atualização de conhecimentos, à discussão da problemática que a ambos os graus de ensino e seus agentes interessasse²⁵⁵.”

Só a partir do momento em que o quadro das disciplinas das licenciaturas fosse estabelecido, em articulação com as matérias dos programas do ensino secundário, seria possível assegurar uma transmissão de conhecimentos mais ajustada e direcionada às necessidades dos futuros professores liceais.

Em 1971, a maioria dos professores que integravam o Conselho escolar do *Liceu Passos Manuel* considerou o bacharelato dos respetivos cursos preparação básica suficiente para a lecionação dos cursos liceais (geral e complementar). Uns consideraram suficiente o bacharelato desde que fosse diferentemente estruturado de acordo com as necessidades do ensino e, nas Ciências da Educação, existissem

²⁵⁵ Vide “A crise do Ensino Superior: relações com o Ensino Secundário”, de Maria de Lurdes Belchior Pontes. In *Análise Social, A Universidade na Vida Portuguesa*, nº 20-21, volume VI, 1968.

cadeiras científicas dos respetivos cursos²⁵⁶. Somente três professores discordavam desta opinião, alegando que o professor necessitava de uma gama de conhecimentos muito mais vasta que o especialista para quem a licenciatura era reconhecida como indispensável e que, se para a lecionação de um curso geral, o bacharelato nas condições referidas se afigurava como suficiente, para o curso complementar seria necessária a exigência de uma licenciatura, acrescida naturalmente de um ano do Curso de Ciências da Educação, já que transitando o aluno sem exame de admissão, do ensino secundário ao ensino superior, seria conveniente uma exigência crescente ao pessoal docente, nomeadamente, o bacharelato para o curso geral, a licenciatura para o curso complementar do ensino secundário e o doutoramento para o ensino superior.

Para as cadeiras de ciências, a maioria do Conselho escolar considerou o bacharelato preparação base suficiente mas, em relação às línguas vivas estrangeiras, pela sua índole, atendendo à prática, entendeu que o bacharelato não constituía preparação suficiente. Um professor do 2º grupo declarou que nos três anos de bacharelato importava proceder a um ensino programado com leituras metodicamente ordenadas ao contrário daquilo que até 1971 se vinha praticando. O francês devia ser revelado como um sistema penetrando na intimidade da língua pelo que, na universidade, se impunha que o mestre dominasse igualmente o português e o francês. Nos três anos de bacharelato bastaria assim ministrar as matérias liceais vistas de um ponto de vista superior. Uma professora do 3º grupo apontou igualmente a deficiente preparação universitária recebida, julgando que a reforma universitária iria resolver estes problemas que se refletem na formação dos professores do ensino secundário.

Depois de um longo debate, a maioria entendeu que deveria existir, nos bacharelatos dos diferentes cursos, matérias adaptadas ao ensino como estrutura básica atualizada, deixando os dois anos necessários à licenciatura para os ramos de investigação e especialização. Entendiam ainda que, a formação dos professores devia revestir um carácter prioritário na projetada reforma do ensino. Sem uma

²⁵⁶ Vide *Parecer do Conselho Escolar do Liceu Passos Manuel relativo ao "Projecto do Sistema Escolar"*. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa (GEPAE), cx. 2713.

preparação adequada e oportuna dos professores dos vários graus de ensino, não seria possível alcançar os objectivos em vista.

3.2. OS EXAMES DE APTIDÃO ÀS UNIVERSIDADES

Muito provavelmente desde a organização do ensino liceal em Portugal, a entrada na universidade encontrava-se reservada a todos os indivíduos que concluíssem os estudos no liceu (o diploma do Curso Complementar de Letras ou Ciências) até que, o ministro Gustavo Cordeiro Ramos, em 1930, legislou no sentido de modificar o sistema até então seguido. Para o efeito estabeleceu os “exames de admissão” à universidade²⁵⁷, no sentido de seleccionar os candidatos portadores de uma formação mais sólida dos que tinham uma preparação escolar insuficiente. Todavia, devido a várias petições para o seu adiamento, os referidos exames só entraram em vigor no ano letivo de 1935-36, por determinação de Eusebio Tamagnini²⁵⁸. Esses exames versavam, exclusivamente, a matéria dos programas liceais e eram avaliados por um júri composto por professores do ensino liceal, sob a presidência de um professor do ensino superior. Em primeiro lugar inquiriam a *informação dos candidatos* e, em segundo plano, a sua *formação*. Mais tarde, já sob o ministério de Carneiro Pacheco, os “exames de admissão” são substituídos pelos “exames de aptidão”, ainda que, na opinião da maioria dos professores liceais e universitários, essa modificação formal não tenha correspondido a nenhuma modificação substancial.

Os alunos teriam sempre de fazer exame do curso complementar e aqueles que desejassem ingressar num curso superior prestavam provas de aptidão, isto é, faziam exame de três disciplinas consideradas indispensáveis ao referido curso. O exame de aptidão à matrícula na licenciatura *em Filologia Germânica* constava de 3 disciplinas: português, inglês e alemão. Os exames contemplavam apenas provas escritas, duas por disciplina, em regime de anonimato, com escolha da melhor para a classificação. Os “pontos de exame” versavam os programas das matérias professadas nas respectivas disciplinas do ensino secundário e eram elaborados por

²⁵⁷ É certo que se publicaram vários decretos (nº 16795, de 30 de Abril de 1929, nº 19334, de 16 de Fevereiro de 1931 e nº 21689 de 26 de Outubro de 1932) estabelecendo os exames de admissão às universidades mas a execução de todos eles foi suspensa.

²⁵⁸ Cf. Luiz Terry, “Exames de Aptidão”. In *Labor* nº 91, Maio de 1938, pp. 593-594.

uma comissão única de três professores (dois universitários e um liceal) para todas as universidades.

Os “exames de aptidão” procuravam indagar sobre a cultura e os conhecimentos essenciais do candidato para os estudos que pretendia ingressar (decreto-lei nº 26594). Apesar da distinção entre os “exames de aptidão” e os “exames liceais” ser, na prática, quase nula, o facto é que o insucesso dos candidatos nos exames de aptidão era enorme.

Para o curso superior de *Filologia Germânica* das universidades clássicas, os candidatos prestavam provas de inglês, alemão e português. Em 1935/36, a percentagem de candidatos aprovados nos exames de inglês foi 59%, nos de alemão 54,8% e nos de português 74%²⁵⁹. No ano de 1944, nas provas de inglês, a percentagem de exclusões foi 65%, nas de alemão 48% e nas de português 29%²⁶⁰. No espaço de uma década assistiu-se a um decréscimo significativo nas aprovações das provas de inglês (14%) e a uma ligeira diminuição nas aprovações de alemão (3%) e português (3%). Em 1943, dos 32 candidatos ao curso de *Filologia Germânica* da Universidade de Lisboa, 22 foram logo excluídos e, na Universidade de Coimbra, dos 16 candidatos ao mesmo curso, somente 8 foram admitidos²⁶¹.

Existem várias causas que poderão explicar o considerável número de reprovações nos exames de aptidão às faculdades. A principal prende-se com o facto dos alunos dos cursos complementares liceais serem, com demasiada insistência, treinados para responderem a formulários sempre muito próximos dos pontos modelo, e, deste modo, quando são confrontados com questões explanadas de modo diverso, ficam desorientados perante a novidade. Poderá sempre questionar-se que, também, existiam à venda “coleções de pontos” para os exames de admissão às universidades, mas o facto é que os alunos detinham-se mais demoradamente para os modelos dos pontos liceais e não para os outros.

Um outro motivo residia nas regras de valorização. No ensino secundário, a cada pergunta correspondia uma determinada valorização; ora, em virtude deste

²⁵⁹ Cf. Álvaro Sampaio, “Os exames de admissão às universidades”. In *Labor* nº 72, 1936, pp. 614-616.

²⁶⁰ Cf. “Exames de aptidão para as universidades clássicas”. In *Liceus de Portugal, Boletim da Acção Educativa do Ensino Liceal*, nº 34, Lisboa, Abril de 1944.

²⁶¹ Cf. Júlio Martins, “Os exames de aptidão para a primeira matrícula nas universidades”. In *Liceus de Portugal, Boletim da Acção Educativa do Ensino Liceal*, nº 33, Lisboa, Março de 1944.

sistema, poderia suceder que, em face duma extensa lista de questões, um estudante, apesar de não haver respondido satisfatoriamente a dois ou três temas fundamentais numa determinada disciplina, conseguisse alcançar pelo menos os indispensáveis 10 valores para ser aprovado. Nos pontos dos exames de admissão às faculdades felizmente não se adotavam regras semelhantes de valorização e daí o examinador ter a faculdade de reprovar um candidato que tivesse falhado a um número restrito de questões consideradas essenciais, ainda que tenha respondido vagamente às restantes. Esta diferença de critérios pode explicar, de certo modo, as elevadas discrepâncias na valorização das provas dos candidatos²⁶². Na verdade, aquilo que mudou foram as normas de classificação, que passaram então a ser mais objetivas e menos sujeitas à elasticidade de critérios²⁶³.

Outra das razões que poderá explicar o elevado número de reprovações destes exames encontra-se relacionada com o facto de, nos exames de aptidão se insistir, por vezes, em rubricas dos programas liceais que são julgadas secundárias nos compêndios adotados e, até mais excecionalmente, se explane matéria que não venha mencionada de forma expressa nos planos do ensino liceal. Um outro aspeto a considerar é o facto de, no 2º ciclo, os alunos terem de optar pela frequência de inglês ou alemão, quando na verdade o exame de aptidão para a matrícula no curso superior de *Filologia Germânica* exigir a prestação de provas de ambas as disciplinas²⁶⁴.

Por outro lado, a grande maioria dos examinandos revelava uma nítida incapacidade para redigir convenientemente e, principalmente, para transmitir com clareza os seus pensamentos. Segundo Luis Filipe Lucci, nesses exames apareciam frequentemente incorreções que não seriam admissíveis nos primeiros anos dos liceus, e por esse motivo, a elevada percentagem de reprovações na admissão às faculdades de letras, onde naturalmente aumentavam as exigências quanto à parte da redação.

²⁶² Cf. Luis Filipe de Lencastre Schwalbach Lucci, presidente do júri de classificação das provas dos exames de aptidão às Faculdades de Letras, 20 de Abril de 1944. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2893.

²⁶³ Cf. Álvaro Sampaio, "Os exames de admissão às universidades". In Labor nº 67, Novembro de 1935, p. 55.

²⁶⁴ Cf. Júlio Martins, "Exames de aptidão para a primeira matrícula nas universidades". In *Liceus de Portugal*, nº 33, Março de 1944, p. 2691.

Em 1943, as estatísticas indicavam que cerca de 44% dos examinandos aprovados pelos liceus, nos cursos complementares, tinham reprovado nos exames de aptidão à faculdade. Com efeito, os motivos de tão elevado número de reprovações pareciam residir, principalmente, nos pontos para exame. Enquanto os pontos de exame dos liceus, eram simples e diretos, ainda que demasiado extensos, pelo elevado número de questões que os integrava, os exames de aptidão, por sua vez, apresentavam um número muito inferior de questões mas, no entanto, mais complexas e vastas. Perante este cenário não será difícil perceber que os primeiros favoreciam as aprovações e os segundos não. Além disso, os pontos liceais abarcavam exclusivamente a matéria dos cursos complementares enquanto os de aptidão eram mais abrangentes, podendo incluir matéria de anos anteriores, no todo ou em parte. Por outro lado, os liceais tinham cotações e os de aptidão não, o que permitia que o julgamento nestes últimos fosse mais subjetivo.

Por outro lado, os pontos liceais averiguavam mais a informação do que a formação dos alunos, enquanto os de aptidão centravam-se na formação do aluno. Aqui residia uma curiosa inversão de critérios na medida em que, como sabemos, o ensino liceal era classicamente de educação formal e o superior não. Importa salientar ainda que alguns dos pontos dos exames de aptidão excediam pelo conteúdo, pelo espírito e pela profundidade os programas liceais ou o seu ensino.

A diferença existente entre os resultados dos exames liceais e o dos de aptidão explicam-se, em parte, não só pela natureza dos cursos – liceal e superior – mas também por todos os motivos anteriormente referidos. Segundo o diretor geral do ensino liceal, importaria antes de mais “alterar a orientação do ensino liceal e dos exames liceais, caídos na rotina e no culto da fixação na memória de pequeninos factos e pequeninas ideias. O uso e abuso de resumos e pontos-modelo bem o provam”²⁶⁵. Nesse sentido, continua ele, seria necessário proceder a uma remodelação do ensino liceal de modo a que não existissem discrepâncias entre aquilo que ele ministra e o que o superior exige, como por exemplo, nas disciplinas de desenho, francês, inglês ou alemão.

²⁶⁵ Considerações do presidente do júri de classificação das provas dos exames de aptidão às faculdades de letras. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2893.

3.2.1. OS EXAMES NA DISCIPLINA DE INGLÊS

A principal razão do elevado número de estudantes diplomados pelos liceus que são excluídos nos exames de aptidão às escolas superiores, na disciplina de inglês, reside, provavelmente, no facto dos pontos de exame serem organizados, no liceu e na faculdade, de modos diferentes. Os pontos de exame do 6º ano dos liceus são excessivamente longos, mas a primeira parte – uma narrativa simples ou uma anedota – e a segunda parte – uma extensa série de frases para modificar ou completar – não ofereciam dificuldades que a grande maioria dos candidatos não pudesse superar quase logo à primeira vista. A terceira parte, porém, apresentava um grau de dificuldade superior e é aquela onde se verificava um maior número de erros. Um dos motivos poderia ser a menor atenção prestada por muitos estudantes a esta terceira parte, convencidos de que tendo respondido acertadamente às duas primeiras partes, já poderiam obter classificação positiva.

Ao contrário dos pontos de exames dos liceus, os pontos de aptidão eram organizados segundo um critério diferente. As traduções já não eram narrativas simples ou anedotas, mas sim excertos de obras de natureza mais complexa e as perguntas que as seguiam, requeriam entre outras coisas, por exemplo, a explicação em inglês do uso de certas palavras do texto ou a justificação do ponto de vista do estudante sobre a opinião do autor, quando empregava certas expressões. Os examinados não estavam habituados a encontrar estas pequenas composições nos pontos de exame dos liceus. É muito provável que a principal dificuldade encontrada não fosse a resposta acertada às perguntas formuladas, mas certamente como redigir essas respostas em inglês.

O reduzido número de anos destinado ao estudo da língua inglesa (3 anos apenas) poderia ser a explicação para as hesitações dos estudantes, quando se deparavam com a tradução de trechos de natureza distinta daqueles que encontravam nos compêndios adotados e que se acentuava quando tinham de explicar em inglês, o que um autor pretendeu dizer ao empregar determinada frase.

Nas aulas de línguas estrangeiras modernas, de várias escolas secundárias do estrangeiro, os estudantes terminam os seus cursos com um conhecimento mais

profundo das línguas vivas do que sucede em Portugal, mas o número de anos que dedicam a esse estudo é também superior.

Todavia, e na opinião do professor Carlos José Pereira, do Liceu Camões, a organização dos pontos de aptidão na disciplina de inglês é preferível à organização dos pontos de exame do 6º ano dos liceus, desde que a escolha de trechos não seja demasiado difícil e o restante questionário esteja em harmonia com os conhecimentos limitados que os examinandos possuem após três escassos anos de aprendizagem desta língua estrangeira moderna. A única forma de evitar a grande diferença que existe entre o número de aprovados nos exames dos liceus e o dos aprovados nos exames de aptidão, será procurar eliminar as disparidades que se verificam entre os pontos. Desse modo será possível encontrar os motivos das exclusões nos exames de aptidão²⁶⁶. Atente-se no exame de aptidão à universidade na disciplina de inglês²⁶⁷, realizado em 1936-37, abaixo transcrito:

Exame de aptidão às Universidades
Ponto de Inglês (Prova escrita)
Ponto n.º 1

1) Turn into English: «O conhecimento dos grandes movimentos do ar que nós respiramos e das leis gerais que os governam devem, evidentemente, formar a parte elementar de qualquer educação liberal. O assunto tem atractivos para velhos e novos, visto conter a explicação de muitas das mais familiares ocorrências da vida quotidiana. As variações do tempo, as alterações da temperatura e humidade, a formação de nuvens, as causas do vento e das tempestades e muitos outros fenómenos que têm fixado a nossa atenção desde a infância não devem ser simplesmente o objecto do nosso pasmo».

2) Answer the following questions:

- a) How long have you been studying Geography?
- b) Do you like that science? Why?
- c) Why are tempests dangerous?

3) Point out the errors and correct them when necessary:

- a) They kissed themselves when they met in the street.
- b) He entered in the room without beating at the door.
- c) Both the father and the son was there.

²⁶⁶ Cf. Parecer do professor efetivo do Liceu Camões, Carlos José Passanha Pereira, disciplina de inglês, Lisboa, 17 de Abril de 1944. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2893.

²⁶⁷ Vide, *Exame de Aptidão às Universidades, Ponto de Inglês*. In *Labor* nº 87.

4) Grammar:

- a) When can you use *as*, as a relative pronoun?
- b) What is the difference between *whose* and *of which*?

A parte fundamental deste ponto-modelo de inglês é uma retradução. O texto que lhe serve de base é uma pequena narrativa, que, não sendo longa, dá lugar a que, ao ser feita a retradução, se possa já demonstrar bem o conhecimento que o aluno possui quanto à morfologia e à sintaxe. Se é verdade que numa retradução se é obrigado a resolver todas as dificuldades que o texto apresenta, por outro lado reconhece-se que esta é ainda a melhor forma de avaliar até que ponto o candidato se encontrava familiarizado com o idioma inglês. Nas perguntas seguintes, às quais se pede resposta obrigatória, a pelo menos uma em cada grupo, o candidato poderia dar uma pequena prova da maneira como sabia redigir livremente em inglês e, respondendo às questões do 3º e 4º grupos, demonstra que não só dispõe de alguns conhecimentos de gramática, quer quanto ao seu uso quer quanto à sua aplicação²⁶⁸.

4. A CARREIRA DE PROFESSOR E OS GRUPOS DE RECRUTAMENTO

Em 1947, o pessoal docente dos liceus era ainda constituído pelas seguintes categorias de professores: efetivos, contratados, auxiliares e de serviço eventual²⁶⁹. Os professores de serviço eventual habilitados com o Exame de Estado para o magistério liceal tinham o título de professores agregados. Os professores efetivos, auxiliares e agregados eram classificados, segundo as disciplinas que normalmente regiam, do seguinte modo:

1º grupo – Latim e Grego

2º grupo – Português e Francês

²⁶⁸ Até o ano de 1935-36, os pontos que tinham servido para as provas escritas de línguas vivas muito dificilmente conseguiam averiguar sobre o conhecimento que os candidatos sobre a matéria do programa. Na verdade, esses pontos eram constituídos por algumas questões de fonética, outras de gramática (demasiado vagas ou excessivamente pormenorizadas) e a tradução/retradução de frases curtas (fáceis e/ou idiomáticas). A elaboração dos pontos, segundo esta estrutura, tornava os exames de admissão aleatórios e uma mera questão de sorte. A este propósito veja-se a opinião expressa pelo professor António Botelho, do Liceu de Alexandre Herculano, no artigo "Os pontos para as provas escritas dos exames de línguas vivas". In *Labor* nº 77, Dezembro de 1936, pp. 263-264.

²⁶⁹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1893.

- 3º grupo – Inglês e Alemão
- 4º grupo – História e Filosofia
- 5º grupo – Geografia
- 6º grupo – Ciências Naturais
- 7º grupo – Ciências Físico-Químicas
- 8º grupo – Matemática
- 9º grupo – Desenho e Trabalhos Manuais

Independentemente da sua colocação nestes grupos, os professores dos 1º e 3º grupos eram obrigados a reger a disciplina de *Português*, os do 2º, a de *História*, os do 4º, a de *Organização Política e Administrativa da Nação*, os do 5º, as de *Ciências Naturais*, os do 6º, a de *Geografia*, os do 7º, a de *Matemática* e os do 8º, as de *Ciências Físico-Químicas*. Podiam requerer o provimento de lugar de professor efetivo dum determinado liceu, os professores que já eram efetivos noutro, os professores auxiliares e os indivíduos habilitados com o Exame de Estado para o ensino liceal. Podiam requerer o provimento do lugar de professor auxiliar, os indivíduos habilitados com o Exame de Estado para o ensino liceal.

Em 1950, os vencimentos dos professores efetivos dos liceus variavam conforme o número de anos de serviço que tinham prestado na categoria de professor efetivo. Deste modo, um professor que não tivesse ainda dez anos daquele serviço, auferia, mensalmente, o vencimento de 1800 escudos; se já tivesse dez ou mais anos, receberia o vencimento de 2250 escudos; e, se tivesse vinte ou mais anos, 2750 escudos. O vencimento dos professores auxiliares e agregados era de 1600 escudos.

Quanto aos professores contratados, a forma como ingressavam no ensino liceal era diferente e os vencimentos que auferiam também. Estes professores destinavam-se à regência de Canto Coral, Educação Física e Lavoros Femininos. A forma de provimento era o contrato por tempo indeterminado e o seu vencimento variava de acordo com o número de anos de serviço prestado na categoria de professor contratado. Se o professor não tivesse prestado ainda dez ou mais anos desse serviço, recebia, mensalmente, o vencimento de 1200 escudos; se o tivesse prestado durante dez ou mais anos, recebia 1300 escudos; e se o tivesse prestado durante vinte ou mais anos auferiria a quantia de 1500 escudos.

Os professores de serviço eventual eram nomeados por meio de portarias, por prazo que não excedesse o ano escolar, para regerem quaisquer disciplinas, fazerem parte de júris de exames ou exercerem outras actividades escolares. O seu vencimento era em função do horário que lhes fosse distribuído, tendo como base a importância de 1600 escudos para o horário completo. A todos os vencimentos atrás referidos acrescia um suplemento de 90%, o que equivale a dizer que as importâncias indicadas atingiam quase o dobro do seu valor.

Quanto à aposentação de professores, integrava-se ela na Lei Geral que regulava a aposentação dos funcionários do Estado. A aposentação era obrigatória quando o professor atingia 70 anos de idade e facultativa quando, tendo mais de 60 anos de idade, tivesse prestado 40 ou mais anos de serviço no professorado ou em qualquer cargo público.

Para os candidatos a professores dos grupos 1º a 8º, a habilitação académica que se exigia era uma licenciatura universitária, que abrangesse, além de outras, as disciplinas do grupo respectivo. Para os candidatos a professores do 9º grupo, a habilitação académica era o curso superior de Arquitectura, de Pintura ou de Escultura, das Escolas de Belas Artes. Todas as habilitações académicas referidas pressupunham a frequência nas Faculdades de Letras ou de Ciências das Universidades Portuguesas, excetuando-se as que se reportavam ao 9º grupo que eram obtidas nas Escolas de Belas Artes. A duração mínima dos estudos para a consecução de uma licenciatura em letras ou ciências era de 4 anos. Os cursos de pintura ou escultura duravam 5 anos (3 de curso geral e 2 de curso especial). O curso de Arquitectura tinha a duração mínima de 6 anos (4 de curso especial e 2 de curso superior).

Os graus correspondentes aos grupos de disciplinas que os professores podiam ensinar eram os seguintes:

- 1º grupo – Licenciatura em Filologia Clássica
- 2º grupo – Licenciatura em Filologia Românica
- 3º grupo – Licenciatura em Filologia Germânica
- 4º grupo – Licenciatura em Ciências Histórico-Filosóficas
- 5º grupo – Licenciatura em Ciências Geográficas
- 6º grupo – Licenciatura em Ciências Biológicas ou Geológicas
- 7º grupo – Licenciatura em Ciências Físico Químicas
- 8º grupo – Licenciatura em Ciências Matemáticas

9º grupo – Curso Superior de Pintura, Escultura ou Arquitectura

Aos candidatos a professores liceais, além das habilitações académicas universitárias referidas, era exigida cultura pedagógica que era comprovada pela frequência, com aproveitamento em exames, de cadeiras universitárias que, no seu conjunto, integravam o chamado “Curso de Ciências Pedagógicas”.

Para o 3º grupo dos liceus, as provas do Exame de Estado constavam das seguintes partes:

- a) Prova escrita, sobre métodos de ensino, de um ponto dado no programa liceal.
- b) Interrogatório sobre didáctica geral.
- c) Interrogatório sobre didáctica especial.
- d) Lição dada a alunos do liceu.
- e) Discussão da prova referida na alínea anterior.

A aprovação em “exames de Estado” para o magistério liceal conferia o título de professor agregado. Não existia um quadro especial para professores agregados, pelo que esses professores eram sempre de serviço eventual. A categoria imediatamente superior à de professor agregado era a de professor auxiliar, que já pertencia a um quadro especial. Os professores auxiliares passavam a efectivos desde que houvesse vagas nos respectivos grupos. Os concursos para provimento de vagas existentes quer no quadro de auxiliares quer no de efectivos eram anunciados nos primeiros cinco dias dos meses de Janeiro, Abril e Julho de cada ano. Estes concursos eram simplesmente documentais e a escolha do candidato sobre o qual deveria recair a nomeação obedecia a determinadas normas.

Para o aperfeiçoamento dos professores liceais existiam cursos de férias e bolsas de estudo para permanência no estrangeiro.

5. O QUADRO DOS PROFESSORES LICEAIS

Antes da criação das Escolas Normais Superiores, a entrada no ensino realizava-se por concurso, ao qual se candidatavam os diplomados pelo antigo Curso Superior de Letras, pelas faculdades de Filosofia e Matemática, pelas Escolas Politécnicas e ainda padres, bacharéis formados em direito, médicos, engenheiros e oficiais do exército que foram preenchendo os quadros das escolas secundárias. Uma espécie de “curandeiros do ensino, amadores que dedicavam ao ensino as suas horas vagas com meros intuitos mercantis (...)”²⁷⁰.

Mas esses foram outros tempos. De facto, cada liceu possuía um quadro docente, ao qual correspondia um determinado número de professores efetivos, calculado em função das necessidades normais da localidade que ele servia. No entanto, esse quadro podia sempre ser acrescido por outros professores de carreira sempre que se verificasse uma afluência anormal de alunos ao ensino liceal. Um acréscimo da população estudantil impõe necessariamente um aumento de turmas e, conseqüentemente, de professores, recrutando-se para o efeito indivíduos que, não sendo professores de carreira o possam fazer como professores eventuais²⁷¹.

Outrora, a categoria dos “professores interinos” ou “provisórios” integrava os indivíduos que detendo outra profissão procuravam no ensino um rendimento adicional ao seu vencimento mensal:

Em 1905, poucos professores efetivos havia então, quase todos de formação aleatória. Na sua maioria eram provisórios, geralmente falhados de outras profissões mais rentáveis ou principiantes ainda com pouca clientela que procuravam no ensino um garante para a vida. Na escolha deles reinava a política – ou antes a *politiquice*, alternando com os vai-vens do Terreiro do Paço²⁷².

Atente-se no quadro 38 que representa a estatística do número de professores efetivos e provisórios, em cada liceu do país (Continente e ilhas adjacentes), entre 1906 e 1910:

²⁷⁰ José Santa Rita, “O recrutamento de professores”. In *Revista de Educação Geral e Técnica*, série IV, nº 1.

²⁷¹ Cf. Falcão Machado, “Crise de professorado”. In *Labor* nº 221, Maio de 1963, pp. 564 a 571.

²⁷² A. A. Riley da Mota, “Liceus de ontem e liceus de hoje”. In *Liceus de Portugal, Boletim da Acção Educativa do Ensino Liceal*, nº 47, Novembro de 1945, Lisboa, pp. 75-82.

Quadro 38 - Comparação entre o número de professores efetivos e provisórios em cada liceu entre 1906-1907 e 1909-1910

| Liceus | | 1906-1907 | | 1907-1908 | | 1908-1909 | | 1909-1910 | |
|-------------------|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | Efetivos | Interinos | Efetivos | Interinos | Efetivos | Interinos | Efetivos | Interinos |
| Amarante | | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 2 | 5 | 4 |
| Angra do Heroísmo | | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| Aveiro | | 7 | 5 | 7 | 5 | 7 | 2 | 7 | 3 |
| Beja | | 7 | 2 | 7 | 2 | 7 | 1 | 7 | 1 |
| Braga | | 11 | 6 | 12 | 7 | 12 | 8 | 12 | 9 |
| Bragança | | 9 | 2 | 8 | 3 | 7 | 5 | 7 | 5 |
| Castelo Branco | | 8 | 1 | 8 | 2 | 8 | 1 | 8 | 1 |
| Chaves | | 2 | 5 | 3 | 6 | 4 | 6 | 4 | 7 |
| Coimbra | | 14 | 21 | 15 | 16 | 14 | 17 | 14 | 16 |
| Évora | | 14 | 1 | 14 | 1 | 14 | 0 | 14 | 0 |
| Faro | | 6 | 9 | 5 | 11 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Funchal | | 11 | 6 | 11 | 4 | 11 | 4 | 10 | 4 |
| Guarda | | 8 | 2 | 8 | 4 | 7 | 3 | 6 | 3 |
| Guimarães | | 8 | 5 | 8 | 5 | 8 | 4 | 8 | 3 |
| Horta | | 8 | 5 | 7 | 4 | 6 | 6 | 6 | 4 |
| Lamego | | 8 | 3 | 7 | 2 | 8 | 0 | 7 | 2 |
| Leiria | | 8 | 1 | 6 | 4 | 7 | 2 | 8 | 3 |
| Lisboa | Camões | 14 | 5 | 13 | 12 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| | Passos Manuel | 14 | 27 | 13 | 29 | 14 | 25 | 14 | 26 |
| | Lapa | 14 | 3 | 13 | 9 | 14 | 10 | 14 | 8 |
| | Maria Pia | 12 | 5 | 12 | 7 | 12 | 8 | 13 | 7 |
| Ponte de Lima | | 0 | 3 | 0 | 2 | 8 | 2 | 5 | 3 |
| Ponta Delgada | | 9 | 8 | 10 | 8 | 9 | 6 | 9 | 5 |
| Porto | Alexandre Herculano | 14 | 9 | 13 | 13 | 14 | 10 | 14 | 5 |
| | D. Manuel II | 14 | 12 | 12 | 15 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| Portalegre | | 8 | 2 | 7 | 3 | 7 | 2 | 7 | 2 |
| Póvoa de Varzim | | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| Santarém | | 9 | 0 | 9 | 0 | 7 | 1 | 7 | 2 |
| Setúbal | | 3 | 6 | 5 | 4 | 6 | 2 | 4 | 5 |
| Viana do Castelo | | 9 | 0 | 9 | 0 | 9 | 0 | 9 | 2 |
| Vila Real | | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| Viseu | | 13 | 2 | 13 | 3 | 12 | 4 | 10 | 5 |
| Totais | | 279 | 170 | 272 | 197 | 285 | 178 | 278 | 182 |

Fonte: *Apêndice ao Diário do Governo* nº 38, de 31 de Janeiro de 1910.

Ainda que os dados deste quadro sejam aproximados e nunca exatos porque dentro do mesmo ano letivo, a proporção do número de professores efetivos variava

quando estes eram recrutados para substituições temporárias dos efetivos. Todavia, o número destes últimos, não evidencia alterações significativas que mereçam ser apontadas. Na realidade aquilo que se verifica é uma diminuição entre os anos 1906-1907 e 1907-1908, o que nos permite inferir que esta diminuição poderá ser resultante da passagem à aposentação de alguns professores ou até mesmo do falecimento de outros. A partir do ano de 1908-1909, o número de professores efetivos volta a aumentar atingindo 285 indivíduos e, no ano seguinte, sofre uma redução de 7 professores, o que de novo se revelou pouco expressivo.

Quanto ao número de provisórios, as oscilações são muito pontuais. Entre 1907 e 1908 regista-se um aumento significativo de 170 para 201 indivíduos mas, no ano seguinte, diminuiu totalizando apenas 178 professores. Todavia, a tendência geral é para um aumento dos professores provisórios mantendo-se o quadro dos efetivos praticamente uniforme sem variações significativas.

Foi em 1906 que se realizaram em Portugal os últimos concursos para cuja admissão apenas era exigido o antigo curso de letras ou ciências dos liceus. Para os indivíduos habilitados com os referidos cursos dos liceus foi necessário esperar até 1911 para que o Governo abrisse concurso de provas públicas para provimento dos lugares de professores vagos nos liceus centrais e nacionais. Para o 3º grupo (inglês e alemão) foram abertas 11 vagas, duas no liceu de Braga e uma nos liceus do Funchal, Porto (Alexandre Herculano), Viseu, Angra, Guarda, Horta, Portalegre, Santarém e Vila Real.

Em 1914, o Governo procedeu a um alargamento dos quadros de professores efetivos dos liceus centrais de Lisboa, Porto e Coimbra (lei nº 226, de 30 de Junho de 1914). Tendo por base as propostas dos respetivos Conselhos escolares, foram abertas 9 vagas²⁷³ para o 3º grupo de recrutamento dos referidos liceus²⁷⁴. Em

²⁷³ A distribuição das vagas pelos diferentes liceus, no 3º grupo disciplinar, foi a seguinte: uma vaga nos liceus de Pedro Nunes (Lisboa), Alexandre Herculano (Porto) e D. João III (Coimbra); duas vagas no liceu Passos Manuel (Lisboa), Maria Pia (Lisboa) e Rodrigues de Freitas (Porto). No liceu Camões nenhum professor poderia ser provido no quadro uma vez que o número de professores necessários excedia as necessidades reais.

²⁷⁴ Cf. *Mapa da distribuição das vagas pelos diferentes grupos de disciplinas, segundo as propostas dos respetivos Conselhos escolares em 1914*. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo do Ministério da Instrução Pública, Repartição da Instrução Secundária, 1914, cx. 14.

1924, o Governo voltou a abrir concurso para o preenchimento de 10 vagas²⁷⁵ para professores efetivos do 3º grupo de recrutamento em vários liceus do país. A partir de 1926, mais de metade dos professores já eram efetivos, com formação especializada para o cargo e dedicando-se em regra exclusivamente a ele. Atente-se no seguinte quadro:

Quadro 39 - Mapa do pessoal docente por categorias no ano letivo 1927-1928

| | Professores | | | |
|------------------------------|-------------|-----------|-----------|-------------|
| | Efetivos | Agregados | Interinos | Provisórios |
| Angra | 2 | | | 14 |
| Aveiro | 11 | 1 | 2 | 10 |
| Beja | 7 | | | 8 |
| Braga | 12 | | 1 | 13 |
| Bragança | 10 | | | 12 |
| Chaves | 8 | | | 8 |
| Castelo Branco | 9 | | | 16 |
| Coimbra (José Falcão) | 27 | 9 | 4 | 5 |
| Coimbra (Infanta D. Maria) | 13 | 5 | 5 | 3 |
| Évora | 13 | | | 9 |
| Faro | 14 | 1 | | 14 |
| Funchal | 8 | | | 13 |
| Guarda | 9 | 1 | 3 | 10 |
| Guimarães | 14 | | | 4 |
| Horta | 6 | | | 6 |
| Lamego | 12 | | | 6 |
| Leiria | 13 | | | 4 |
| Lisboa (Camões) | 33 | 8 | 9 | 12 |
| Lisboa (Pedro Nunes) | 28 | 5 | 8 | 6 |
| Lisboa (Gil Vicente) | 24 | 2 | 5 | 2 |
| Lisboa (Passos Manuel) | 29 | 5 | 6 | 6 |
| Lisboa (Maria Amália) | 31 | 9 | 2 | 2 |
| Ponta Delgada | 12 | | 1 | 12 |
| Portalegre | 7 | | | 8 |
| Porto (Rodrigues de Freitas) | 25 | | | 15 |
| Porto (Alexandre Herculano) | 24 | 1 | 4 | 13 |
| Porto (Carolina Michaelis) | 21 | 6 | 2 | 3 |
| Póvoa de Varzim | 12 | | | 4 |
| Santarém | 14 | | 2 | 9 |
| Setúbal | 12 | | | 10 |
| Viana do Castelo | 11 | | 1 | 7 |
| Vila Real | 15 | | | 3 |
| Viseu | 15 | | | 11 |
| Total | 501 | 53 | 55 | 278 |

Fonte: *Labor* nº 11, p. 63.

²⁷⁵ A distribuição das vagas pelos diferentes liceus, no 3º grupo disciplinar, foi a seguinte: duas vagas no Liceu da Guarda e uma vaga em cada um dos seguintes liceus: Castelo Branco, Chaves, Funchal, Horta, Portalegre, Porto (Alexandre Herculano), Póvoa de Varzim e Vila Real. Cf. *Mapa das vagas colocadas a concurso nos diferentes grupos e liceus*, in Fundo do MIP, Direção Geral do Ensino Secundário, 2ª secção, 1925, caixa 49. Cf., também, Aviso publicado no *Diário do Governo*, nº 279, II série, de 27 de Novembro de 1924.

Mas pesava ainda fortemente na balança o número de provisórios, com todos os seus inconvenientes. E, como realça Riley da Mota, “o veneno da politiquice, na sua escolha e actuação, era o pior de todos”²⁷⁶.

A partir de 1931, os quadros docentes dos liceus foram ajustados em função das necessidades de cada liceu e segundo a respetiva lotação. Os quadros dos agregados foram alargados e regularizados segundo as necessidades docentes, considerando-se, a partir deste ano, que as professoras agregadas podiam exercer o ensino em liceus de frequência mista, em regra, nas classes do curso geral e, com preferência, nas turmas que fossem constituídas por alunas²⁷⁷. O quadro de professores agregados totalizava então 62 indivíduos, distribuídos pelos diferentes grupos disciplinares, sendo quatro no 3º grupo enquanto o das professoras não ultrapassava 25, sendo apenas de duas no 3º grupo. Os professores agregados só podiam exercer o ensino nos liceus de frequência masculina e nos de frequência mista e as professoras nos de frequência feminina.

Porém, convém mencionar que nos liceus em que as necessidades do ensino o exigissem, pelo quadro dos professores efetivos não estar preenchido ou pela impossibilidade de colocar nele professores agregados em número compatível com as exigências do ensino, admitiam-se professores provisórios.

Em Portugal, no ano de 1935, o quadro de professores efetivos contava já com um total de 724 professores, 486 do sexo masculino e 238 do sexo feminino. Os professores auxiliares não ultrapassavam os 80 indivíduos, distribuídos pelos dois sexos, enquanto a categoria de agregados era preenchida quase na sua maioria por professoras (132) e os professores totalizam apenas 14. Na categoria de provisórios eram também as professoras que registavam o número mais elevado. Repare-se no quadro 40 que apresenta o número total de professores distribuídos pelas diferentes categorias, em cada um dos liceus, referente ao ano de 1935:

²⁷⁶ A. A. Riley da Mota, “Liceus de ontem e liceus de hoje”. In *Liceus de Portugal, Boletim da Acção Educativa do Ensino Liceal*, nº 47, Novembro de 1945, Lisboa, pp. 75-82.

²⁷⁷ Cf. Decreto nº 20741, “Estatuto do Ensino Secundário”. In *Diário do Governo*, nº 8, de 11 de Janeiro de 1932.

Quadro 40 – Professores do Ensino Liceal no ano de 1935

| LICEUS | | Efectivos | | Auxiliares | | Agregados | | Eventuais | |
|--------------------------|---|-----------|-----|------------|----|-----------|-----|-----------|----|
| | | M | F | M | F | M | F | M | F |
| Angra do Heroísmo | Liceu Nacional Padre Jerónimo Emiliano de Andrade | 10 | | 1 | | | | 2 | 3 |
| Aveiro | Liceu de José Estevão | 14 | 7 | 3 | 2 | 1 | 5 | | |
| Beja | Liceu Nacional Diogo de Gouveia | 13 | | | 1 | 1 | 2 | 2 | 5 |
| Braga | Liceu Sá de Miranda | 18 | 10 | 1 | 1 | | 8 | 3 | 4 |
| Bragança | Liceu Nacional de Emídio Garcia | 11 | 11 | | 1 | | 3 | 1 | 8 |
| Castelo Branco | Liceu Nacional Nun'Álvares | 15 | 7 | 2 | 1 | 1 | 4 | | 3 |
| Chaves | Liceu Fernão de Magalhães | 10 | | 1 | | | 1 | | 1 |
| Coimbra | Liceu Nacional Infanta D. Maria | | 23 | | 3 | | 4 | | |
| | Liceu Nacional D. João III | 13 | | 3 | | 1 | 5 | | |
| Covilhã | Liceu Municipal Heitor Pinto | | | | | | 1 | 1 | 2 |
| Évora | Liceu Nacional André de Gouveia | 17 | 4 | 2 | | | 6 | 1 | |
| Faro | Liceu de Faro (S. João de Deus) | 17 | 10 | 1 | 1 | | 2 | 4 | 9 |
| Figueira da Foz | Liceu Municipal Dr. Bissaia Barreto | | | 1 | | 1 | 1 | | |
| Funchal | Liceu de Jaime Moniz | 9 | 10 | | | 1 | 3 | 2 | 4 |
| Guarda | Liceu Nacional Afonso de Albuquerque | 15 | 8 | 2 | 1 | 1 | 5 | | 2 |
| Guimarães | Liceu Martins Sarmento | 11 | | | | | 2 | 1 | 3 |
| Horta | Liceu Provincial Manuel de Arriaga | 8 | | | | | | 4 | 1 |
| Lamego | Liceu Latino Coelho | 8 | | | | | 1 | | 1 |
| Leiria | Liceu de Rodrigues Lobo | 9 | | | | | 3 | 1 | |
| Lisboa | Liceu Camões | 37 | | 3 | 6 | | 4 | | |
| | Liceu Gil Vicente | 29 | | 1 | 1 | | 5 | | |
| | Liceu Passos Manuel | 28 | | 2 | 2 | | 6 | | |
| | Liceu Pedro Nunes | 29 | | 2 | 2 | | 7 | | |
| | Liceu de D ^a . Filipa de Lencastre | | 30 | | 3 | | 4 | | |
| | D. ^a Leonor | | 20 | | 1 | | 5 | | |
| | Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho | | 40 | | 8 | | 6 | | |
| Ponta Delgada | Liceu Nacional de Antero de Quental | 15 | | | 2 | | | 1 | 3 |
| Portalegre | Liceu de Mouzinho da Silveira | 12 | | | | | | 3 | |
| Porto | Liceu de Alexandre Herculano | 27 | | 4 | 1 | 1 | 3 | | |
| | Liceu de Carolina Michaelis | | 31 | | 1 | | 4 | | |
| | D. Manuel II | 28 | | 2 | 2 | 1 | 7 | | |
| | Rainha Santa Isabel | | 20 | | 2 | | 7 | | |
| Póvoa do Varzim | Liceu Eça de Queirós | 12 | | | | | 3 | | 1 |
| Santarém | Liceu Nacional Sá da Bandeira | 16 | | 1 | | | 8 | | 1 |
| Santo Tirso | Liceu Municipal de D. Diniz | | | | | | 1 | | 1 |
| Setúbal | Liceu Bocage | 11 | | | 1 | | | | |
| Viana do Castelo | Liceu Provincial Gonçalo Velho | 10 | | | | | | | 2 |
| Vila Real | Liceu de Camilo Castelo Branco | 16 | | 1 | 1 | 1 | 2 | | 4 |
| Viseu | Liceu Nacional Alves Martins | 18 | 7 | 1 | 2 | 4 | 4 | 1 | 1 |
| Total | 39 | 486 | 238 | 34 | 46 | 14 | 132 | 27 | 59 |

Fonte: Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2033.

A leitura dos dados obtidos revela uma proporção relevante de mulheres nos quadros de professores agregados e provisórios. Esta afluência crescente de professoras ao ensino liceal, quando o número de alunas é inferior ao de alunos e existindo apenas cinco liceus puramente femininos, contra sete masculinos e os restantes mistos, onde não tinham colocação efetiva as professoras, só encontra explicação possível na tendência progressiva das mulheres para a instrução e para a vida “fora do lar”, geral em todos os países europeus e bem marcada pelo número crescente de alunas. Um outro motivo residia muito provavelmente na igualdade de pagamento do seu trabalho relativamente ao homem, por serviços análogos, o que geralmente não se verificava, uma vez que à mulher lhe estavam reservadas as tarefas menos retribuídas.

Por outro lado, o salário de professora do ensino oficial era, para a mulher considerado suficiente, na medida em que de acordo com o espírito da época, os encargos que teria de suportar enquanto solteira eram temporários, pois, uma vez constituindo família, ou deixaria de trabalhar ou o seu ordenado seria um complemento ao do cônjuge. No caso de permanecer solteira não teria os encargos inerentes à constituição de família própria. Os homens, pelo contrário, que tinham sempre de contar com os encargos de família a constituir, abandonavam as profissões mal remuneradas, por outras mais aliciantes e prestigiadas. Cursos difíceis e com apertados filtros não estimulavam os candidatos masculinos, pelos seus modestos resultados. Em compensação, as mulheres, para quem era mais limitado o número de profissões, escolhiam esta, apesar do reduzido número de liceus femininos e sem tendência oficial para aumentar.

5.1. OS PROFESSORES EFETIVOS, AGREGADOS E PROVISÓRIOS DO 3º GRUPO

Em 1938, o número de professores efetivos do 3º grupo de recrutamento totalizava 56 (48 do sexo masculino e 8 do feminino), os auxiliares 13 (11 do sexo feminino e 2 do masculino) e os agregados 7 (todos do sexo feminino). Repare-se no quadro 41 que ilustra o número total de professores efetivos, auxiliares e agregados que, em 1938, asseguravam o ensino de inglês e alemão, nos liceus de Portugal:

Quadro 41 – Distribuição dos professores do ensino liceal de inglês e alemão pelas diferentes categorias

| LICEUS | | Professores de Filologia Germânica do Ensino Liceal | | | | | | | | |
|--------------------------|---|---|---|-------|------------|----|-------|-----------|---|-------|
| | | Efectivos | | | Auxiliares | | | Agregados | | |
| | | M | F | Total | M | F | Total | M | F | Total |
| Angra do Heroísmo | Liceu Nacional Padre Jerónimo Emiliano de Andrade | 1 | | 1 | | | | | | |
| Aveiro | Liceu de José Estevão | 2 | | 2 | | | | | | |
| Beja | Liceu Nacional Diogo de Gouveia | 1 | | 1 | | | | | 1 | 1 |
| Braga | Liceu Sá de Miranda | 2 | | 2 | | | | | | |
| Bragança | Liceu Nacional de Emídio Garcia | 2 | | 2 | | | | | | |
| Castelo Branco | Liceu Nacional Nun'Álvares | 2 | | 2 | | | | | 1 | 1 |
| Chaves | Liceu Fernão de Magalhães | 1 | | 1 | | | | | | |
| Coimbra | Liceu Nacional Infanta D. Maria | | 1 | 1 | | | | | | |
| | Liceu Nacional D. João III | 2 | | 2 | | 1 | 1 | | | |
| Covilhã | Liceu Municipal Heitor Pinto | | | | | | | | | |
| Évora | Liceu Nacional André de Gouveia | 2 | | 2 | | 1 | 1 | | | |
| Faro | Liceu de Faro (S. João de Deus) | 2 | | 2 | | 1 | 1 | | | |
| Figueira da Foz | Liceu Municipal Dr. Bissaia Barreto | | | | | 1 | 1 | | | |
| Funchal | Liceu de Jaime Moniz | 2 | | 2 | | 1 | 1 | | | |
| Guarda | Liceu Nacional Afonso de Albuquerque | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| Guimarães | Liceu Martins Sarmento | 1 | | 1 | | | | | | |
| Horta | Liceu Provincial Manuel de Arriaga | 1 | | 1 | | | | | | |
| Lamego | Liceu Latino Coelho | 1 | | 1 | | | | | | |
| Leiria | Liceu de Rodrigues Lobo | 1 | | 1 | | | | | | |
| Lisboa | Liceu Camões | 3 | 1 | 4 | | 2 | 2 | | | |
| | Liceu Gil Vicente | 2 | | 2 | 1 | | 1 | | | |
| | Liceu Passos Manuel | 3 | | 3 | | | | | 2 | 2 |
| | Liceu Pedro Nunes | 2 | | 2 | 1 | | 1 | | | |
| | Liceu de D ^a . Filipa de Lencastre | | 2 | 2 | | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| | Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho | | 2 | 2 | | 1 | 1 | | | |
| Ponta Delgada | Liceu Nacional de Antero de Quental | 2 | | 2 | | | | | | |
| Portalegre | Liceu de Mouzinho da Silveira | 1 | | 1 | | | | | | |
| Porto | Liceu de Alexandre Herculano | 2 | | 2 | | | | | | |
| | Liceu Rodrigues de Freitas | 2 | | 2 | | | | | | |
| | Liceu de Carolina Michaelis | | 2 | 2 | | | | | 1 | 1 |
| Póvoa do Varzim | Liceu Eça de Queirós | 1 | | 1 | | | | | | |
| Santarém | Liceu Nacional Sá da Bandeira | 2 | | 2 | | | | | | |
| Santo Tirso | Liceu Municipal de D. Diniz | | | | | | | | | |
| Setúbal | Liceu Bocage | 1 | | 1 | | | | | | |
| Viana do Castelo | Liceu Provincial Gonçalo Velho | | | | | 1 | 1 | | | |
| Vila Real | Liceu de Camilo Castelo Branco | 2 | | 2 | | | | | | |
| Viseu | Liceu Nacional Alves Martins | 1 | | 1 | | | | | | |
| Total | 40 | 48 | 8 | 56 | 2 | 11 | 13 | 0 | 7 | 7 |

Fonte: Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1846.

Em 1941, existiam 54 professores efetivos do 3º grupo (8 do sexo feminino). Em 1944, os professores efetivos totalizavam 52 (9 do sexo feminino), os auxiliares 15 (9 do sexo feminino) e os agregados 20 (12 do sexo feminino)²⁷⁸. Em 1951, o número de efetivos ascendia já a 73 professores (sendo 14 do sexo feminino), tendo diminuído em 1961 para 65, dos quais 23 eram do sexo feminino²⁷⁹. Os professores auxiliares totalizavam 14 (10 do sexo feminino e 4 do sexo masculino), logo, menos um professor, comparando com os dados do ano de 1944, e o número de professores agregados aumentou para 27, o que representou um aumento exponencial nesta categoria. Porém, desses agregados, 13 encontravam-se ainda sem colocação:

Quadro 42 - Professores auxiliares e agregados do 3º grupo em 1940

| | Auxiliares | Agregados | Com Exame de Estado | Totais |
|-------------------|------------|-----------|---------------------|--------|
| Masculinos | 4 | 11 | 4 | 19 |
| Femininos | 10 | 16 | 2 | 28 |

Fonte: Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1874.

Por outro lado, o número de professores auxiliares e agregados do sexo feminino começava a registar um aumento significativo. O ingresso de candidatos do sexo feminino nos cursos superiores deu-se concomitantemente com o abandono, por parte de indivíduos do sexo masculino da frequência de determinados cursos superiores, principalmente dos de Filologia. Uma vez que os indivíduos do sexo feminino constituíam um grupo enorme, o Estado teve necessidade de restringir o seu acesso aos quadros de efetivos, fixando um número máximo de candidatos a admitir, obrigando-as assim a iniciarem a carreira pelo ensino eventual²⁸⁰. Em contrapartida, as vagas para os candidatos masculinos encontravam-se por preencher sobretudo por falta de concorrentes devidamente habilitados.

A partir de 1950 e, durante pelo menos duas décadas, o número de professores do quadro de efetivos e auxiliares foi reduzindo, sendo a instrução e a

²⁷⁸ Cf. *Revista dos Liceus* nº 40 (pp. 311-312); nº 42 (p. 468) e nº 43 (pp. 523-524).

²⁷⁹ Cf. *Labor* nº 105, nº 106, nº 114 e nº 209.

²⁸⁰ Em 1949, a ordem de serviço nº 524, do Ministro da Educação Nacional, determinava que ficassem cativas as vagas do 3º grupo da secção feminina dos liceus de Castelo Branco e de Évora e duas vagas do Liceu Passos Manuel, em Lisboa. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1879.

educação asseguradas por professores provisórios. Estes professores eventuais (excluem-se os agregados) não eram portadores do Exame de Estado, muitos não tinham qualquer licenciatura e alguns apresentavam apenas como habilitações literárias algumas cadeiras da universidade. Dentro da categoria de eventuais existiam assim três tipos de professores: os auxiliares e os agregados, aos quais era exigido o estágio e o Exame de Estado e os eventuais propriamente ditos, sem nenhuma daquelas exigências. Os três auferiam a mesma remuneração excetuando apenas os auxiliares que eram abonados durante as férias de verão. Como se encontravam habituados a auferir mensalmente (quando tinham horário completo) tanto dinheiro como os professores agregados e auxiliares (portadores de licenciatura, do curso de ciências pedagógicas, dois anos de estágio e Exame de Estado), a sua prioridade deixou de ser a conclusão das cadeiras dos seus cursos ou o terminar destes e a elaboração da sua dissertação de licenciatura.

Em face do fenómeno moderno (entrada em massa de alunos que elevou o número de turmas), estes professores viam a sua colocação praticamente garantida pelo que não se sentiam estimulados a concluir a formação académica entretanto iniciada. Devido a um aumento exponencial da frequência do ensino liceal, registada ao longo desta década, a única solução que o Estado encontrou para fazer face a essa exigência foi proceder a um acréscimo do número de horas de serviço docente, por um lado, e aumentar o número de alunos por turma, por outro. Contudo nem mesmo estas tentativas surtiram os efeitos desejados pelo que o aumento extraordinário da frequência liceal obrigou o Estado a recorrer à nomeação massiva de professores eventuais que chegaram a igualar o número de efetivos dos liceus²⁸¹.

Os professores eventuais, sem Exame de Estado, isto é, sem a cultura pedagógica necessária, raramente se preocupavam com planos de aula, métodos e processos didáticos a empregar, organização de exercícios escritos, atuando com total indiferença pela didática do ensino secundário. As exposições eram extensas, a matéria ministrada numa só aula excessiva, pouco doseamento entre explicações e chamadas e demasiadas pormenorizações. Uma vez que a sua permanência num

²⁸¹ José Pinto Soares, "Considerações sobre o ensino liceal, Atualização dos quadros docentes". In *Labor* nº 150, 1955, pp. 684-686.

liceu era também incerta, acabavam por não criar grandes laços de afinidade com o local²⁸².

Paralelamente ao professorado eventual, sem Exame de Estado, trabalhava o professorado eventual com esse exame, isto é, os professores agregados. Auferiam vencimentos idênticos aos dos professores sem Exame de Estado e tinham muito mais responsabilidades. O facto da profissão apresentar-se sem estímulos, principalmente para aqueles que pretendiam constituir família e estabilizar-se na vida, condicionava a afluência ao liceu de professores do sexo masculino.

Nos últimos anos do curso liceal, a ideia que os alunos finalistas tinham sobre a carreira docente não era positiva e estimulante. Dizia-se que a profissão se encontrava mal paga e os quadros eram muito reduzidos. Enquanto os quadros não fossem suficientemente alargados, o problema da falta de professores masculinos continuaria a persistir. Era necessário a criação de estímulos para atrair professores ao magistério liceal, nomeadamente a criação de outro liceu normal, solucionar a situação dos professores agregados e proceder a um alargamento dos quadros.

A partir do final dos anos 40 e, ao longo da década de 50²⁸³, do século XX, o número de professores tornou-se, na realidade, insuficiente para fazer face ao acréscimo significativo de alunos aos liceus que procuravam neste nível de instrução uma melhor preparação para enfrentarem os desafios da vida laboral futura. No ano letivo de 1948-1949, o número de alunos (18858, sendo 10717 do sexo masculino e 8143 do sexo feminino) ainda se encontrava ajustado à capacidade dos vários estabelecimentos de ensino e ao número de professores (795, dos quais 562 eram efetivos, 148 agregados, 85 auxiliares e 14 eventuais), traduzindo um equilíbrio harmónico entre alunos e professores²⁸⁴.

No decurso de 10 anos operou-se uma mudança radical no ensino liceal, resultante dum afluxo exorbitante e contínuo de educandos de ambos os sexos. A frequência passou naquele espaço de tempo de 18858 alunos para os 40720,

²⁸² Vide, "Algumas limitações à eficiência do ensino. Falta de professores". In *Diário da Manhã*, de 24 de Março de 1956.

²⁸³ A frequência liceal, no ano letivo de 1954-55, totalizava 27842 alunos (15140 do sexo masculino e 12702 do sexo feminino) e no ano letivo de 1959-60, esse número ascendia já a 43249 alunos.

²⁸⁴ Vide Informação do Inspetor Superior do Ensino Liceal ao Ministro da Educação Nacional, 1 de Junho de 1959. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, cx. 2/4725.

verificando-se, assim, um aumento de 21862. Paralelamente a este número, os professores efetivos, auxiliares e agregados acusaram apenas um acréscimo de 26 unidades (795-821). No setor masculino, os professores efetivos, auxiliares e agregados baixaram de 482 para 405 enquanto o setor feminino registou um aumento significativo de 103 unidades (313-416), todavia insignificante, em proporção do aumento verificado na frequência escolar de alunos.

Verificou-se, porém, que, simultaneamente a uma presença, em massa, da população discente, se desenhou uma enorme descida do número de professores do sexo masculino. Com efeito, diminuiu, no setor masculino, o número de professores de formação completa. E o vácuo resultante desta fuga sistemática só podia ser preenchido pelos professores eventuais.

Em Portugal, grande parte dos professores que integravam a maioria dos liceus era constituída pelos professores de serviço eventual, sem qualquer preparação pedagógica e, muitas vezes até, sem a preparação científica necessária ao desempenho da profissão. Não eram assim tão poucos os professores que, espalhados pelo país, nem o curso universitário completo detinham. Em 1956 cerca de 200 indivíduos sem diploma encontravam-se colocados nos liceus de Portugal²⁸⁵. A supressão da exigência do grau universitário de licenciado para a docência liceal, em 1969, representou um retrocesso e elevou ainda mais o número de professores sem o grau de licenciado.

Foi em parte essa necessidade de habilitar professores científica e pedagogicamente que conduziu à abertura do liceu normal D. Manuel II, no Porto. E, pelo mesmo motivo, facilitou-se até a entrada no estágio aos candidatos do sexo masculino dispensando-os do concurso de admissão, desde que portadores da habilitação pedagógica conferida pelo curso de ciências pedagógicas das faculdades de letras e uma prática de dois ou quatro anos. No primeiro caso frequentavam em qualquer liceu normal o 1º ano de estágio e no segundo, o 2º ano. Depois de terminado o estágio, prestavam umas provas, mais simples do que as exigidas no concurso de admissão ao estágio e, se o resultado alcançado fosse positivo podiam então submeter-se às provas do Exame de Estado.

²⁸⁵ Cf. José A. Teixeira, "O Filtro". In *Labor* nº 154, 1956, p. 287.

Este modo de recrutamento de professores ainda que não fosse o mais virtuoso, garantia àqueles que, tendo reprovado o “exame de cultura” que precedia o Exame de Estado e escolhessem o ensino particular, uma preparação pedagógica que outrora não possuíam, sem mencionar as inúmeras vantagens que adviriam para este ramo de ensino. Aos que optassem pelo ensino oficial, mesmo como professores de serviço eventual só beneficiariam esse ensino pelos conhecimentos entretanto adquiridos²⁸⁶.

Esta necessidade de preencher os quadros docentes, mediante a criação dos três liceus normais e as facilidades de acesso rápido ao estágio pedagógico asseguradas aos candidatos do sexo masculino, não teve, porém, os efeitos desejados. Havia necessidade de haver um reajustamento dos quadros dos professores liceais garantindo assim uma distribuição mais equitativa. Repare-se no quadro 43 que sintetiza os professores de letras nas várias categorias nos inícios da década de 60, do século XX:

Quadro 43 - Professores dos Liceus da Secção de Letras

| ANOS LETIVOS | LETRAS | | | | | | | |
|-----------------|----------|----|------------|----|-----------|-----|-----------|-----|
| | Efetivos | | Auxiliares | | Agregados | | Eventuais | |
| | M | F | M | F | M | F | M | F |
| 1960/61 | 141 | 82 | 14 | 19 | 12 | 100 | 110 | 276 |
| 1961/62 | 134 | 84 | 13 | 23 | 15 | 102 | 114 | 311 |
| 1962/63 | 137 | 86 | 12 | 22 | 21 | 113 | 119 | 360 |
| 1963/64 | 148 | 82 | 8 | 21 | 19 | 110 | 125 | 411 |
| 1964/65 | 146 | 95 | 22 | 66 | 10 | 52 | 137 | 456 |

Fonte: Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 2/4787.

A análise deste quadro permite-nos perceber que, de todas as categorias, os professores do quadro de serviço eventual são aqueles que revelam um número bastante elevado de professores do sexo feminino. Mesmo concorrendo aos concursos de efetivos que existiam para os vários liceus, o número de professores que se encontrava na situação de agregados ou auxiliares era ainda elevado e não

²⁸⁶ Cf. Guilherme de Figueiredo Pimentel, “Os quadros dos professores dos liceus. Necessidade do seu reajustamento às necessidades atuais. Algumas sugestões a propósito”. In *Labor* nº 197, Novembro de 1960, pp. 142-147.

que essa situação se devesse, todavia, à classificação menos boa que tivessem tido no Exame de Estado. Pelo contrário, a nomeação à categoria de professor efetivo encontrava-se dependente, em grande parte, do número de vagas colocadas a concurso e não da melhor ou pior classificação que o candidato tivesse obtido no referido exame. Se por ocasião da abertura do concurso, as vagas livres disponibilizadas fossem reduzidas, esses professores continuariam na categoria de auxiliares por largos anos.

A criação do quadro de serviço eventual obedeceu ao princípio de que, todos os diplomados com Exame de Estado deviam integrar um quadro único de professores agregados, enquanto não tivessem vaga no quadro de efetivos. O facto do seu vencimento como professor agregado conduzir a um aumento da despesa determinou o estabelecimento de dois quadros distintos: o quadro de serviço permanente (quadro de agregados) e o de serviço eventual. Os diplomados com Exame de Estado não tendo obtido vaga no antigo quadro de agregados que, a partir do decreto nº 24043, de 29 de Junho de 1934, passou a designar-se quadro de serviço permanente, ingressavam agora num novo quadro, o do serviço eventual.

Deste modo, podiam concorrer a professores efetivos, mas nunca seriam providos, porque os professores agregados do quadro permanente concorriam com direito de preferência sobre eles. Quando eram colocados num liceu diferente, as despesas de transporte não eram pagas mesmo que isso estivesse estabelecido no decreto. Evitavam assim de concorrer todos os anos aos seus lugares, como acontecia com os professores provisórios, sendo em contrapartida, colocados onde as necessidades do serviço melhor conviessem²⁸⁷.

Na verdade, tudo dependia do acaso e do grupo de recrutamento. Podia acontecer o facto de um professor, dum determinado grupo, se manter no quadro de serviço eventual por longos anos mesmo tendo obtido uma excelente classificação e, noutros grupos, professores com uma nota mínima ocuparem de imediato as vagas do quadro de serviço permanente e até as do quadro de efetivos²⁸⁸. Não se compreendia o motivo pelo qual um número tão elevado de

²⁸⁷ Cf. Norberto Cardigos, "Professores agregados de serviço eventual", in *Labor* nº 70, 1936, pp. 408-411.

²⁸⁸ Em 1936, um professor agregado do quadro de serviço permanente com um horário completo, auferia, durante 9 meses do ano letivo, o vencimento ílíquido mensal de 1460\$ e nos restantes 3

professores não pudesse ser nomeado efetivo quando o número de professores de serviço eventual era assustadoramente elevado.

O número de professores habilitados com Exame de Estado que saíam dos liceus normais de Lisboa, Porto e Coimbra não era suficiente para preencher as vagas nos vários grupos das diferentes instituições de instrução secundária. Alguns quadros permaneceram vagos sendo o serviço docente assegurado por professores de serviço eventual, aos quais lhes faltava a prática pedagógica. Porém, se por um lado, existiam grupos com imensas vagas por preencher, com indivíduos portadores do Exame de Estado, ocupadas por professores eventuais, outros existiam que, em virtude dos seus quadros serem reduzidos se encontravam completos, o que não estimulava os indivíduos do sexo masculino a se candidatarem ao estágio para o magistério liceal.

E, mesmo os estímulos criados para atrair candidatos masculinos ao estágio, dispensando-os do “exame de admissão” (ao abrigo do decreto-lei 41275, de 17 de Setembro de 1957), não foram suficientes para que o número de estagiários aumentasse e os quadros dos liceus masculinos ficassem preenchidos por professores habilitados com o Exame de Estado. Segundo Guilherme Pimentel, professor metodólogo do Liceu D. João III, era necessário facilitar a admissão ao estágio reduzindo, por um lado as provas de admissão dos candidatos e, por outro, legislar no sentido do estágio ser remunerado²⁸⁹.

O alargamento dos quadros era uma medida urgente no intuito de atrair indivíduos para o “sacerdócio liceal” pois o futuro algo incerto da profissão docente e os longos anos de espera até finalmente alcançar um lugar no quadro de efetivos não eram nada estimulantes na escolha desta profissão. Se depois de concluído o Exame de Estado, o candidato conseguisse logo colocação no quadro de efetivos, sem ter de passar pelas categorias de agregado (auferindo somente 10 meses do ano) ou de auxiliar (ganhando menos 500 escudos mensais que o efetivo e não lhe sendo contado o tempo de serviço para efeitos de diuturnidades), então todos os sacrifícios na escolha da profissão teriam valido a pena.

meses 1100\$. O professor agregado de serviço eventual recebia durante o ano letivo 1149\$, no mês de Julho 850\$00 se realizasse serviço durante todo o mês, não auferindo nada nos meses de Agosto e Setembro.

²⁸⁹ Cf. Guilherme Pimentel, “A falta de professores e o estágio”. In *Labor* nº 215, Novembro de 1962, pp. 110-115.

De facto, não era por falta de licenciados que os lugares de professores efetivos dos liceus não eram preenchidos e a frequência dos estagiários do sexo masculino era diminuta mas, somente, pela simples razão da remuneração do professor não se encontrar de acordo com o nível cultural que o mesmo deveria ter, nem comparável aos outros funcionários do Estado com habilitações semelhantes²⁹⁰.

Entre 1948 e 1968²⁹¹ a população liceal passou de cerca de 19000 para 69000 alunos, isto é, quase quadruplicou e o número de professores diplomados ainda baixou de 795 para 772. Pelo contrário, o número de professores contratados, sem qualquer preparação pedagógica, aumentou exponencialmente de 14 para 1370. Repare-se no quadro 44:

Quadro 44 – Número de professores por categorias e sexos entre 1957 e 1965

| CATEGORIAS | 1957/58 | | 1958/59 | | 1959/60 | | 1960/61 | | 1961/62 | | 1962/63 | | 1963/64 | | 1964/65 | |
|-------------------|---------|-----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|
| | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F |
| Efetivos | 366 | 193 | 387 | 202 | 379 | 204 | 330 | 219 | 396 | 204 | 345 | 197 | 353 | 195 | 355 | 250 |
| Auxiliares | 17 | 49 | 15 | 45 | 15 | 50 | 21 | 48 | 19 | 53 | 23 | 47 | 23 | 48 | 46 | 169 |
| Agregados | 2 | 152 | 14 | 172 | 25 | 177 | 21 | 183 | 23 | 203 | 25 | 220 | 40 | 227 | 12 | 75 |
| Eventuais | 164 | 261 | 209 | 384 | 260 | 384 | 291 | 424 | 309 | 533 | 312 | 586 | 343 | 733 | 362 | 818 |

Fonte: Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cxs. 2/4651, 2/4724, 2/4763, 2/4843 e 7/4846.

Embora a maioria dos professores eventuais tivesse preparação científica, sendo geralmente licenciados, deve notar-se que existiam pelo país centenas de indivíduos que não tinham licenciatura, nem mesmo bacharelato e, também, que para ensinar não bastavam os conhecimentos científicos, era preciso sabê-los ministrar e isso só se adquiria por ação de uma aprendizagem. Em 1957, o número de professores eventuais totalizava 425. Em 1965 ascendia a 1180 professores. Aquilo que importa realçar é que, em cerca de vinte anos, um corpo docente que dispunha quase integralmente da formação científica e pedagógica necessária se

²⁹⁰ Cf. F. Pinho de Almeida, "O baixo nível dos estudantes liceais, a sua sucessiva descida e algumas sugestões para um combate profícuo". In *Labor* nº 291, Março de 1971, pp. 257-279.

²⁹¹ No ano letivo de 1962-63, a frequência liceal era de 55775 alunos (27226 do sexo masculino e 28549 do sexo feminino). No ano letivo seguinte (1963-64), esse número totalizava 59720 alunos (28646 do sexo masculino e 31074 do sexo feminino).

transformou num outro em que apenas menos de um terço a possuía. Em 1968, o número total de professores de inglês, em serviço nos liceus nacionais, totalizava 109, dos quais 66 eram efetivos, 25 auxiliares e 18 agregados²⁹².

A falta de professores com as habilitações legais era tal que, seguramente, mais de dois terços dos professores liceais não as possuíam. Mesmo nos próprios liceus de Lisboa, muito mais de metade dos professores não eram do quadro e, nas respetivas secções, geralmente apenas o vice-reitor e poucos mais eram professores efetivos. Como o número de professores auxiliares e agregados era relativamente pequeno, os corpos docentes das escolas do ensino secundário oficial eram constituídos, na sua maioria, por simples licenciados e, às vezes nem isso, sem quaisquer habilitações pedagógicas²⁹³.

Se alguns casos havia em que o professor eventual, dotado de qualidades excecionais, conseguia, apesar de não ter adquirido a preparação pedagógica, realizar um trabalho razoável, isso era um caso pontual. Muitos destes professores encontravam-se no ensino apenas esporadicamente, sem interesse, só, enquanto não arranjavam um emprego mais rentável, pois, a circunstância de não ganharem durante as férias não era de todo estimulante.

No último concurso para professores efetivos liceais do sexo masculino, aberto em 1970, das 154 vagas colocadas a concurso apenas 39 foram preenchidas, isto é, aproximadamente a quarta parte. A principal razão da falta de professores habilitados resumia-se ao facto da profissão de professor liceal não ser devidamente remunerada e logo, já não ser uma profissão aliciante, isto é, remunerada em função das habilitações que deviam ser exigidas para o seu conveniente desempenho. Nem mesmo o facto do estágio liceal ter passado a ser justamente remunerado, reduzido a um ano e dispensado de exame de admissão resolveram de alguma forma o problema, pois, apesar destas facilidades, a entrada de candidatos do sexo masculino continuou sendo insignificante.

²⁹² Vide, *Informação do Inspetor Superior do Ensino Liceal referente à proposta do Adido Cultural à Embaixada dos Estados Unidos, em Lisboa, sobre a realização de um seminário dedicado ao "Ensino de Inglês como Língua Estrangeira"* e destinado aos professores liceais de Inglês, 6 de Janeiro de 1969. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 2/4742.

²⁹³ Cf. Pinho de Almeida, professor do *Liceu de Gil Vicente*, "O ciclo preparatório e o futuro do ensino liceal". In *Labor* nº 188, vol. XXIV, 1959, pp. 65-78.

Uma outra questão que importa salientar é o facto de entre os professores eventuais se encontrarem, também, os licenciados sem prática de lecionação ou com reduzida experiência. Na sua maioria, detentores de um certo individualismo e independência, não encaravam com bons olhos os conselhos ou orientações em matéria de ensino. Este comportamento em nada facilitava a passagem de conhecimentos. O saber, isto é, ser detentor do conhecimento e saber ensinar, ou seja, ter a capacidade de transmitir aquilo que se sabe eram aspetos muito distintos. E, muitas vezes, a conclusão da licenciatura com uma classificação elevada em nada garantia que esse indivíduo fosse capaz de fazer a transmissão desse conhecimento, isto é, de ser um bom professor.

Até mesmo os professores eventuais licenciados, com muitos anos de prática de ensino, lecionando unicamente segundo a sua experiência, acabam por incorporar, de modo quase automático, métodos, nem sempre com os efeitos desejados, que se vão automatizando nos sucessivos anos de ensino sendo depois muito difícil modificar ou alterar erros iniciais.

Era necessário que se pensasse pedagogicamente nestes assuntos e se estabelecessem diretrizes capazes de os solucionar, nem que fosse recrutando um professor pedagogicamente habilitado que exercesse as funções de orientador/coordenador dos professores eventuais, assistindo-os nos métodos, nas técnicas e nos processos que deveriam ter sido transmitidos por ocasião do estágio. Esta assistência seria, também, uma forma de terminar com a distância entre professores efetivos e provisórios que, desde alguns anos, se tornou manifestamente evidente em alguns liceus de Portugal. Durante longos anos, o professor eventual no início de carreira recebia uma caderneta escolar e um horário e pouco mais lhe era facultado ou dito. Encontrava-se entregue a si próprio²⁹⁴.

Em relação aos professores eventuais é necessário considerar ainda o problema socioeconómico. Na qualidade de autênticos assalariados intelectuais dentro do Ministério da Educação e, a sua colocação não correspondia propriamente a um concurso documental, e tanto podiam ter 5, 10 ou 15 horas semanais como as 22 do horário completo. Além disso, podiam ser facilmente despedidos, sem direito a

²⁹⁴ Virgílio de Lemos, "Os professores eventuais dos liceus". In *Labor* nº 260, volume 32, Novembro de 1967, pp. 93-100.

quaisquer indemnizações e nunca sabia se era colocado ou não no ano escolar seguinte, esperando angustiado até finais de Setembro pelos resultados da colocação, embora que, com a avalanche escolar, tivesse quase sempre o lugar garantido.

Por outro lado, estes professores não descontavam para a reforma e não tinham as férias pagas. As duas únicas categorias dentro dos liceus com direito à reforma era a dos efetivos e auxiliares. Até mesmo esse direito era vedado aos professores agregados que tinham uma licenciatura, um curso de ciências pedagógicas, exame de admissão ao estágio ou exame de cultura, dois anos de estágio e Exame de Estado. Eram professores pedagogicamente habilitados e só não eram efetivos ou auxiliares porque os quadros dos liceus não tinham sido alargados proporcionalmente ao aumento dos efetivos escolares. Nesta realidade económica radicava um dos principais motivos da fuga do professorado liceal.

Tomando como balizas os anos 1947 e de 1967, verificamos, em primeiro lugar, que “tendo aumentado a população escolar de 18316 para 69376 alunos, o número de professores passou apenas de 809 para 2142, e, em segundo lugar, que a percentagem de professores de serviço eventual, em relação aos do quadro, subiu de 1,7 para 64%. Quer dizer, o acréscimo de professores não foi proporcional ao dos alunos e, a uma diminuição no número dos professores de carreira correspondeu um aumento de quase cem vezes de professores eventuais”²⁹⁵.

Na opinião de Fernando Conceição, reitor do Liceu de Guimarães, apesar de haver, entre os eventuais, alguns com reais méritos, a justificar medidas tendentes a garantir a sua continuidade no serviço e a atraí-los para o estágio, aquilo que era um facto é que a função de educar não se improvisa, antes exige estudo e reflexão, prática pedagógica devidamente orientada. E, nesse sentido, seria necessário exigir de todos habilitações académicas de grau universitário e formação pedagógica-didática²⁹⁶.

Os quadros dos liceus encontravam-se desatualizados. O último concurso para provimento de vagas de professor efetivo, contratado ou auxiliar (em 5 de

²⁹⁵ Cf. deputado Fernando Carvalho Conceição, “Problemas do Ensino: A situação das professoras liceais”. In *Labor* nº 282, Março de 1970, Volume XXXIV, p. 270.

²⁹⁶ Cf. deputado Fernando Carvalho Conceição, “Problemas do Ensino: A situação das professoras liceais”. In *Labor* nº 282, Março de 1970, Volume XXXIV, pp. 268-273.

Novembro de 1969) revelou existirem, por preencher, 457 lugares (341 masculinos e 116 femininos). Esta situação provocou a chamada de professores eventuais, os quais chegavam a desempenhar, interinamente, funções que competiam, pela sua responsabilidade, aos professores efetivos.

A partir da década de 70, do século XX, havia no Continente e nas Ilhas Adjacentes, 10 liceus masculinos, 8 femininos e 31 mistos. A frequência total dos nossos liceus era predominantemente feminina, mesmo nos liceus mistos (com exceção do da Horta). Apesar disso, havia 16 liceus mistos com quadro exclusivamente masculino e, nos restantes, o quadro feminino era manifestamente inferior ao masculino. Aliás, os próprios quadros masculinos eram pequenos e imperfeitamente preenchidos. Basta dizer que nos referidos 16 liceus sem secção feminina, de 172 professores efetivos (do 1º ao 9º grupo) encontravam-se em serviço apenas 94, o que exigiu o recrutamento de mais 364 professores (17 auxiliares, 9 agregados e 338 eventuais). Repare-se: o quadro era de 172 professores e ao serviço encontravam-se 458 (mais 286); as professoras não podiam efetivar-se nesses liceus, mas estavam em serviço nos mesmos 233 mulheres. Era este o paradoxo: não podiam efetivar-se, mas podiam ser colocadas ao abrigo da lei dos cônjuges, ou se fossem auxiliares, agregadas ou eventuais!

A austeridade do “exame de admissão” ao estágio, colocado à entrada do liceu normal, impediu, durante décadas, o acesso de inúmeros candidatos que repetidamente tentaram transpô-lo sem sucesso. No entanto, a sua existência não parece ter afetado o funcionamento do ensino propriamente dito. Podia acontecer, por exemplo, que um candidato aprovado com a classificação de Bom não fosse admitido por falta de vaga no estágio. De qualquer modo, depois deste concluído, o jovem professor tinha de aguardar alguns anos antes que surgisse a oportunidade de se tornar efetivo, o que acabava quase sempre por suceder em algumas das ilhas adjacentes ou em cidades do interior do país.

Repare-se no esboço que o professor Mendonça e Costa, do Liceu do Funchal, traça do professor liceal que, em ato de desespero, concorre a uma vaga de efetivo na Madeira, por falta de vagas no Continente e Açores²⁹⁷:

²⁹⁷ Cf. Relatório da visita efetuada pelo diretor geral aos liceus de Ponta Delgada e do Funchal. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1729.

A situação do professor do Liceu da Madeira? Ela não tem história, é uma cruz que se arrasta. É uma cruz mais pesada e dolorosa do que Cristo carregou nestes dias de semana santa, porque a dele, deixando em paz ou em luta a humanidade, já passou, e a nossa arrasta-se por todos os dias! O professor na ânsia de se efetivar chega do continente, desembarca...embebeda-se de beleza no casario da cidade que trepa pelos montes, deslumbra-se na verdura e nas flores que, de degrau em degrau, a terra, numa ascensão poderosa e forte, oferece a Deus, encanta-se do clima, ajoelha!...Em sua consciência, agradece a Deus a terra da promessa!

Quer instalar-se e começa o seu calvário. Onde? Busca, rebusca qual judeu errante, e, por fim, que remédio senão fazer a vontade ao indígena, que vê nele a projeção do inglês, vermelho e rico...Consegue sofrível habitação por 400 escudos; não menos.

Como tem filhos e a mulher não é uma escrava, precisa de criada que não ganha menos de 80 a 100 escudos, aos quais há-de juntar 20 escudos ao rapaz que vai ao mercado, pois, nesta terra dos Zarcos, todas as mulheres usam chapéu e é degradante sair à rua. Se juntarmos a isto a água, luz, na mais feroz economia, encontramos a bonita soma redonda de 600 escudos.

Restam-lhe 850 escudos. Daqui, finge que come, mas é obrigado a vestir-se. O decoro, a dignidade da profissão, assim o mandam.

Como não tem dinheiro, é sério e não esquece que a sua principal função é educar, o professor deixa de fumar, não vai uma única vez ao cinema (cada cadeira são dez escudos), não entra no café para não fazer despesa e – pobre pária em terra sua!... – Contenta-se com, em grupo com os colegas, ir mirar com saudade as águas azuis, divinamente azuis do cais, a silhueta vigorosa da Ponta do Garajau, que dali por dois anos, quando não são seis, oito ou mais, o verá regressar, em alvoroço, ao continente onde as sopas, às vezes, são amargas, é certo, mas onde não existe o ricoço e pançudo inglês, que o bom madeirense explora e com quem o confunde²⁹⁸.

²⁹⁸ Vide, Mendonça e Costa. In *Labor* nº 102, 1939, p. 51.

CAPÍTULO 6. OS RECURSOS DIDÁTICOS

1. OS MANUAIS DE INGLÊS

1.1. O PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE 1836 E 1905

Desde a criação dos liceus, em 1836, a escolha e coordenação dos compêndios não chegou a ser regulamentada. Competia aos Conselhos dos liceus proceder à análise, escolha e composição dos livros, remetendo posteriormente a proposta, à Direção-Geral dos Estudos que, por sua vez, podia requerer do Governo uma recompensa adequada para os autores dos melhores livros elementares²⁹⁹.

Uma vez que nesses tempos ainda não existiam programas gerais para as diferentes disciplinas, principalmente para as línguas vivas, os manuais adotados em cada liceu assumiam um papel absolutamente fundamental na lecionação das aulas. Em todas as instituições de ensino seguia-se um método de ensino livresco, em que cada matéria se encontrava organizada e fragmentada de acordo com o número de aulas.

Pelo decreto de 15 de Novembro de 1836, a Direção dos Estudos de cada uma das Províncias Insulares passou a pertencer a um Conselho, denominado Conselho Provincial de Instrução Pública. Entre as várias atribuições deste Conselho, cabia-lhe assegurar “a escolha do Método, de Compêndios e a distribuição das matérias”, conforme estipulava o artigo 35º, § 3, do referido decreto. Porém, quanto à aprovação e seleção de livros destinados ao ensino liceal, a opinião dos professores reunidos em conselho era, em regra, respeitada. Nesse sentido foi criado, em cada liceu, o Conselho do Liceu, que era responsável pelo “exame, a escolha e a composição dos Compêndios fazendo sobre isso proposta à Direção Geral dos Estudos, que proporá ao Governo uma recompensa adequada para os autores dos melhores livros elementares” (artigo 64º, §3).

No ano letivo de 1838-1839, o Conselho do Liceu do Funchal, proibia o uso de compêndios que não se encontrassem corretamente escritos e previamente aprovados pelo Conselho, segundo aquilo que se encontrava definido no decreto de 17 de Novembro de 1836. Na ausência de livro, ficava o professor incumbido de organizar o seu curso num sistema de lições orais correspondentes ao programa por ele apresentado ao Conselho do liceu.

²⁹⁹ Cf. Áurea Adão, *A criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e Pedagógica* (1836-1860), p. 179.

A partir de 1844, na sequência da Reforma de Costa Cabral, a iniciativa da escolha dos livros partia dos Conselhos de Liceu, sendo cada um inteiramente responsável pela aprovação dos compêndios: “os compêndios, por onde devem ler-se as disciplinas do ensino público, serão propostos pelos professores, e aprovados pelos conselhos das respectivas Escolas” (artigo 167º). As listagens dos livros recomendados e dos livros autorizados, efetuadas pelo Conselho Superior de Instrução Pública, eram previamente enviadas às escolas para que os professores formulassem as propostas aos respetivos Conselhos escolares sobre os livros a adotar. Deste modo, a participação dos professores na seleção dos livros com os quais iriam trabalhar ficava praticamente assegurada. No diploma de 20 de Setembro de 1844 encontrava-se previsto que alguns dos compêndios aprovados fossem impressos por conta do Estado, garantindo-se ao seu autor um prémio monetário. Após o pagamento da primeira impressão, a propriedade da obra seria entregue ao seu autor que poderia então reimprimi-la e vendê-la a expensas próprias.

Ao longo da década de 50, o exame e a escolha de compêndios continuava a ser competência dos Conselhos escolares. Todavia, os compadrios frequentes na preferência por certos manuais, em detrimento de outros, tornavam-se cada vez mais evidentes. Alegava-se que a única forma de terminar com essas irregularidades seria procedendo à sua uniformização. Nesse sentido, diversos intelectuais e professores pronunciaram-se a favor da promulgação dessa medida que acabou por ser submetida pelo Conselho Superior, em Junho de 1852. No relatório referente ao ano letivo de 1851-52, o próprio Conselho Superior de Instrução Pública reconheceu que se tornava indispensável a uniformidade e harmonia do ensino em todos os liceus e escolas anexas. Um ano depois, o Comissário de Estudos de Lisboa apontava essa mesma falta de uniformidade dos compêndios como uma das causas que poderiam justificar a reduzida frequência no liceu de Lisboa. Os livros adotados em Lisboa não eram os mesmos do liceu de Coimbra e, logo, dos compêndios adotados nos exames de acesso à Universidade de Coimbra. Talvez por esse motivo, os alunos preferiam os colégios privados onde os professores particulares adotavam, ordinariamente, os mesmos compêndios que os do liceu da sua área de residência.

No entanto, só alguns anos mais tarde, em 1860, o regulamento³⁰⁰ sobre a uniformização de compêndios seria promulgado³⁰¹. Por decreto de 31 de Janeiro do mesmo ano, determinava-se que o Conselho Superior de Instrução Pública elaborasse a relação geral de todos os livros *adotados* (os únicos autorizados oficialmente), *aprovados*, (considerados de mérito e utilidade cultural) e *proibidos*³⁰². A partir desse momento, os compêndios passariam a ser comuns a todos os liceus, excetuando-se apenas os estabelecimentos de ensino particular, onde não se poderiam utilizar os livros proibidos. A classificação das obras ficava a cargo do Governo, mediante Parecer³⁰³ do Conselho Geral de Instrução Pública, que para esse efeito consultava os Conselhos dos liceus, decretando então a qualificação definitiva das obras. Além das obras aprovadas, a requerimento dos autores, o Conselho Geral aprovava *ex-officio* as que, independentemente daquele pedido, julgasse úteis para o ensino.

No entanto, a obra aprovada pelo Governo, depois de ouvido o Conselho Geral de Instrução Pública, não ficava por esse facto adotada nas escolas estatais. Os compêndios que deveriam ser adotados na instrução secundária pública eram escolhidos pelo Conselho Geral entre os livros aprovados, sob proposta dos Conselhos dos liceus. A lista dos compêndios aprovados era assim comum a todos os liceus do reino e Ilhas Adjacentes.

Competia ao Conselho Geral de Instrução Pública a elaboração de uma lista geral de todos os livros *adotados*, *aprovados* e *proibidos*. Os livros adotados tinham um período de validade de 3 anos e os aprovados 10, findo o qual ficavam sujeitos a

³⁰⁰ Este regulamento foi inicialmente proposto em 15 de Junho de 1852. Nos finais de 1854, o Conselho Superior de Instrução Pública voltou a insistir com o Governo para que ele decidisse sobre o assunto de modo a que ele pudesse «previamente exercer as suas atribuições de uniformizar doutrina e método em todos os ramos de ensino». Este mesmo Conselho renovou as suas propostas em 20 de Julho de 1858 e 20 de Janeiro de 1860.

³⁰¹ *Regulamento para a aprovação e adoção das obras destinadas ao ensino*, de 20 de Janeiro de 1860. *Diário do Governo* nº 50, de 2 de Março de 1860.

³⁰² As obras adotadas eram aquelas que o governo admitia, para servirem de texto em todas as aulas e estabelecimentos públicos de instrução secundária. As obras aprovadas eram todas as que não contendo nada que ofendesse a religião, a moral e a constituição, o estado julgava pelo seu mérito literário ou científico, poderem contribuir para a civilização portuguesa. As obras proibidas eram as que, por conterem doutrinas ofensivas da religião, da moral, e da constituição, não podiam ser usadas nas aulas públicas ou particulares (artigos 2º, 3º e 4º do decreto de 31 de Janeiro de 1860).

³⁰³ O Conselho Geral de Instrução Pública distribuía as obras para a sua qualificação pelas três secções de que se componha. À 2ª secção pertenciam as obras que tratavam das línguas, da filosofia, da literatura, da história, de antiguidades, e todas as que fossem destinadas à instrução secundária.

nova revisão (artigo 9º do referido decreto). No entanto, nem sempre era possível a publicação dos manuais adotados pelo Governo, uma vez que, devido à instabilidade política, os concursos não se chegavam a realizar. Noutras situações não apareciam obras a concurso ou o Governo permitia a livre escolha dos compêndios, invocando prazos impossíveis de cumprir. Mesmo quando era publicada a lista de livros adotados, estes, por vezes, eram rejeitados pelos professores que escolhiam outras obras existentes no mercado. No entanto, até à regulamentação do livro único, em 1895, momentos houve em que a escolha e adoção dos livros escolares voltaram a ser da competência dos Conselhos escolares, como aconteceu em 1888 com Luciano de Castro ou, em 1892, com José Dias Ferreira³⁰⁴.

Apesar de a proibição de um livro ser perpétua, o § único desse mesmo decreto determinava que o autor, editor ou proprietário de um livro proibido pudesse requerer que ele fosse aprovado ou que lhe fosse retirada a qualificação de proibido, submetendo-o de novo ao Parecer do Conselho Geral de Instrução Pública e eliminando a obra de todas as passagens reprovadas. As obras de línguas vivas, submetidas à censura do Conselho Geral de Instrução Pública, eram distribuídas pela 2ª secção que encarregava o seu exame a um dos vogais, na qualidade de relator e, em função do seu juízo, redigia o Parecer, que devia ser presente ao Conselho, juntamente com a obra a que o mesmo se referia.

Discutido o Parecer da secção, o Conselho votava, por escrutínio secreto, a qualificação da obra. Para este efeito, cada um dos vogais presentes lançava, numa urna, um bilhete com a palavra *aprovado*, *proibido* ou um *bilhete branco*, quando queria significar que a obra não merecia nenhuma destas qualificações. Para que uma obra obtivesse qualquer das duas qualificações, era necessário que sobre ela recaísse a pluralidade de votos dos membros presentes. A obra que, em três votações sucessivas, em diferentes sessões, não obtivesse maioria absoluta para nenhuma das classificações de *aprovada* ou *proibida*, nem maioria absoluta de *bilhetes brancos*, ficava sem a sanção do Estado, mas era, no entanto, permitido o seu uso no ensino particular. Todo o livro que recebesse a qualificação de *proibido* ficava, por esse facto, excluído de qualquer escola pública ou particular. O ensino

³⁰⁴ Cf. Áurea Adão e Sérgio Campos Matos "A História no ensino liceal oitocentista: variantes de uma memória da nação". In *Atas do Congresso de História da Educação*, Lisboa, p. 64.

particular tinha o pleno direito de adotar para seu uso todos os livros que lhe aproovessem, com exceção dos livros legalmente proibidos.

Para proceder à adoção das obras de línguas estrangeiras modernas, destinadas à instrução secundária, a 2ª secção do Conselho formulava a lista que era depois discutida em sessão geral. Sobre cada uma das obras propostas votava o Conselho, por escrutínio secreto, com bilhetes onde se encontravam escritas as palavras *adotada* ou *não adotada*. De todos os livros *aprovados*, *adotados* e *proibidos*, o Conselho Geral de Instrução Pública elaborava um catálogo geral. Os livros *aprovados* e *adotados*, com a designação das edições em que tinha recaído a qualificação, distribuíam-se sob as epígrafes *instrução primária*, *secundária* e *superior* e a 4ª divisão do catálogo integrava os *livros proibidos*. O catálogo era publicado todos os anos, pelo Governo, na folha oficial, com todas as alterações que tivessem ocorrido durante o ano.

Em 1861 foi publicada a primeira relação de livros aprovados e adotados pelo Conselho Geral de Instrução Pública para poderem ser lidos nas escolas públicas de instrução secundária. É enorme a importância que, desde o funcionamento pleno dos liceus, o legislador atribuiu ao manual escolar. A consulta do Conselho Geral de Instrução Pública, de 20 de Janeiro de 1860, solicitada pelo Governo denota, desde logo, a importância da seleção de bons livros que difundissem “um ensino tão sólido na sua substância, como vernáculo na sua exposição (...). É um bom livro já por si um mestre e um exemplo” (Decreto de 31 de Janeiro de 1860).

Em 1862, não havendo ainda livros de texto adotados para o ensino secundário, a fim de sobre eles incidirem os Pontos para os exames de habilitação que teriam lugar no mês de Julho e, enquanto não se verificasse a adoção de compêndios, organizando-se os programas das matérias que deviam ser objeto das provas orais e dos autores que haveriam de servir de texto para as provas escritas; convindo igualmente que as escolas superiores indicassem a ordem e a importância das disciplinas preparatórias, em que os candidatos deviam possuir um conhecimento mais vasto, para seguirem depois com aproveitamento os cursos superiores a que se destinavam, foi estipulado que se observasse o seguinte³⁰⁵:

³⁰⁵ Vide *Boletim Geral de Instrução Pública*, nº 19, 11 de Junho de 1862, pp. 266-267.

1º Os júris académicos e escolares nos estabelecimentos de instrução superior ordenarão provisoriamente para esta primeira época de exames os Pontos com referência aos compêndios pelos quais mais frequentemente se utilizam nos liceus de primeira classe;

2º Os diretores dos estabelecimentos de instrução superior nomearão Comissões de lentes que, podendo pelas suas habilitações e estudos especiais, desempenhar-se do trabalho que lhes é incumbido, organizarem, sem perda de tempo, programas desenvolvidos de todas as matérias que devem ser objecto das provas orais e dos autores que hão-de servir de texto para as provas escritas, ouvindo os conselhos escolares quando julgarem necessário e devendo os respectivos diretores desses estabelecimentos procederem ao dos programas mencionados ao ministro do reino.

O primeiro Regulamento para os Liceus Nacionais (10 de Abril de 1860) determinava que “serviriam de texto para as lições os compêndios legalmente adotados para esse fim”, podendo os professores servirem-se “unicamente dos livros aprovados” para auxiliares do ensino. Em 9 de Setembro de 1863 é publicado novo regulamento onde se prescrevia que serviriam “exclusivamente de texto para as lições, com uniformidade em todos os liceus, os compêndios e mais livros escolares que o Conselho Geral de Instrução Pública tiver adotado para esse fim” (Regulamento para os Liceus Nacionais, de 9 de Setembro de 1863).

A extrema carência de manuais que se adequassem aos conteúdos programáticos estabelecidos oficialmente mas, também, à população estudantil oriunda da classe média emergente do liberalismo, levava a que o legislador frequentemente autorizasse a escolha de livros estrangeiros assim como a adoção de obras a título provisório, como o caso da *Grammatica da lingua ingleza*³⁰⁶, de D.

³⁰⁶ O exemplar da 1ª edição desta gramática, intitulada *Grammatica Ingleza para uso dos portugueses, reduzida a vinte e cinco lições*, consultado na Biblioteca Nacional de Lisboa, data de 1830 e foi editado pela Imprensa Régia. Em 1825, D. José de Urcullu tinha publicado uma *Grammatica Ingleza reduzida a XXII lições*, para os espanhóis aprenderem inglês. Estimulado pelo modo lisonjeiro com que ela foi acolhida pelo público literário, apresenta esta confiando em que será benignamente recebida pelos portugueses. Como ele próprio afirma no prefácio, “não se deteve em deprimir as gramáticas de Castro, Neri e de Sheil (os únicos que conheço em português) para realçar a minha, deixando ao público sobre qual é que deverá deter a primazia. Esta gramática foi dedicada à ilustríssima Sr.^a D. Felicidade Firmina Ferreira Pinto, como forma de “pagar o sagrado (...) tributo de agradecimento pela singular amizade, que devo ao pai de V. S., e ao mesmo tempo oferecer a V. S. meios, a meu ver, fáceis e claros de adquirir o conhecimento da língua inglesa, a cujo estudo sei que consagra as horas tão bem aproveitadas (...) é o fim a que me proponho quando tomo a liberdade de dedicar a V. S. esta obra”. Cf. DUARTE, Sónia, Aspetos da Teoria Verbal na *Grammatica Ingleza para uso dos Portuguezes*, de José Urcullu (Porto 1848). In VI Colóquio da APHELLE, “Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal (1800-1910), Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 23-24 de Novembro de 2009.

José de Urcullu³⁰⁷ e a *Nova Grammatica portugueza e inglesa, e inglesa e portugueza*³⁰⁸, de Luiz Francisco Midosi³⁰⁹ (1796-1877), incluída numa coleção de livros elementares³¹⁰, autorizados interinamente em 1857, para uso das escolas de ensino secundário. Já anteriormente, em Março de 1850, a *Grammatica da lingua ingleza*, da autoria de D. José de Urcullu tinha sido aprovada e incluída na relação dos livros elementares aprovados para o ano letivo de 1850-1851³¹¹.

Desde a publicação do decreto de 1860 e, até finais de 1880, a maioria das obras aprovadas e adotadas eram sobretudo gramáticas e manuais de exercícios gramaticais assim como compêndios de temas ou manuais de retroversão. Na década de 60 do século XIX foram publicadas duas relações oficiais de livros, a primeira em 1861 e a segunda em 1863. Na relação de 1861, o Conselho Geral aprovou um compêndio de temas, *Choice extracts from british authors – selecta inglesa ou curso progressivo de leituras em prosa e verso para o estudo da lingua inglesa*³¹², de Diogo de Macedo e Joaquim Simões da Silva Ferraz e a *Gramática inglesa*, de D. José de Urcullu, já na sua 3ª edição³¹³. Na categoria de “Adotados” e de “Aprovados não como compêndios mas como livros subsidiários”, nenhum constava para a disciplina de inglês.

³⁰⁷ Era natural de Espanha, tendo servido militarmente a sua pátria durante a guerra peninsular. Perseguido depois por razões políticas, refugiou-se em Portugal onde viria a casar. Morreu a 8 de Junho de 1852. Foi Cavaleiro da Ordem de Cristo, sócio correspondente da Real Sociedade Geográfica de Londres, das de Paris, Rio de Janeiro e autor de várias obras espanholas e portuguesas. A sua produção escrita incide sobre temas tão diversos como as Ciências Físicas e Naturais, a Aritmética, as Ciências Sociais, a Filologia e a Gastronomia. A sua obra inclui tanto a Tradadística como a tradução e a produção literária.

³⁰⁸ *Nova Grammatica das línguas portugueza e inglesa, dividida em duas partes e adaptada ao uso dos que aprendem uma ou outra linguagem*, 2ª edição revista e augmentada, 1851, Lisboa.

³⁰⁹ Fundador de *O portuguez: diário político, literário e commercial*. Por causa da atuação política liberal que tivera, particularmente quando funda com Paulo Midosi e Garrett entre outros, o jornal *O portuguez*, foi perseguido político, preso e teve de emigrar para a Inglaterra em 1828. De volta a Portugal com a instauração definitiva do Liberalismo a partir de 1834, passou a exercer um acentuado papel político junto aos poderes centrais. Em 1836 foi nomeado Governador-geral do distrito de Portalegre.

³¹⁰ Vide, *Diário do Governo* nº 247 de 20 de Outubro de 1857, *Coleção dos livros elementares que o Conselho Superior de Instrução Pública autoriza interinamente para se poderem usar nas escolas primárias, públicas e particulares, e bem assim para uso das escolas de ensino secundário e superior*.

³¹¹ Apud Áurea Adão, *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e Pedagógica* (1836-1860), p. 180.

³¹² A 1ª edição data de 1861, ano da sua aprovação oficial pelo Conselho Geral de Instrução Pública. A 3ª edição, publicada em 1870, é da autoria de Joaquim Simões da Silva Ferraz.

³¹³ *Diário de Lisboa* nº 222, de 2 de Outubro de 1861: *Relação dos livros aprovados e adotados pelo Conselho Geral de Instrução Pública para poderem ser lidos nas escolas públicas de instrução primária e secundária, na conformidade do decreto de 31 de Janeiro de 1860*.

Entre 1861, ano em que se verifica a primeira aprovação oficial de manuais escolares e 1894, sucedem-se e coexistem diferentes regimes de adoção de manuais de ensino: obras aprovadas pelo Governo e obras escolhidas pelos Conselhos escolares, com posterior homologação superior, privilégio concedido apenas a alguns liceus. A esse propósito refira-se, a título de exemplo, uma resolução do Conselho Geral de Instrução Pública, de Maio de 1868, na qual os liceus nacionais de 1ª classe podiam propor “os compêndios que deviam servir de texto para as lições de cada disciplina, tanto para o ensino oral como para os exercícios por escrito e análise”, sujeitos a aprovação prévia, e desde que não existissem já livros adotados para a disciplina em questão.

Em 31 de Dezembro de 1868 foi decretada uma nova Reforma da Instrução Pública, Primária, Secundária e Superior, que nada acrescentou ao processo já existente de aprovação e adoção de manuais: “os compêndios por onde devem ler-se as disciplinas do ensino público serão designados, sem prejuízo da superior inspeção do Governo, pelos Conselhos dos respetivos liceus, faculdades ou escolas. A lista dos compêndios será anualmente remetida ao Governo” (art.º 50º).

No Liceu de Beja, no ano letivo de 1864-1865 foram adotados a “gramática de Constâncio”³¹⁴, a “selecta ingleza do Sr. Ferraz” e o livro *A Fundação da Monarchia Portuguesa*.

No ano letivo de 1869-70, no Liceu de Leiria, os livros eram os mesmos que “segundo constam se acham aprovados e adotados pelo Conselho do Liceu Nacional de Coimbra para uso da sua aula”: a “selecta ingleza do sr. Ferraz”, a *grammatica ingleza* de Bensabat e para exercícios de temas, *Logares selectos* de Cardoso³¹⁵.

O Liceu de Santarém adotou para o ano letivo de 1868-1869, a “gramática de Jacob Bensabat” e a “selecta ingleza do Sr. Ferraz”³¹⁶. Para o ano de 1871-72, a escolha recaiu no *Class Book* de David Blair, na *Grammatica Ingleza* de Lennie e no

³¹⁴ Constâncio, Francisco Solano, *Novo mestre Inglez ou Grammatica da Lingua Ingleza para uso dos Portugueses ensinada em vinte e cinco lições, extrahida das melhores grammaticas inglesas publicadas até hoje e muito especialmente das de Cobbett, Murray e Siret*, Pariz, 1860.

³¹⁵ Vide *Relação dos livros de texto adoptados para o ensino das diferentes disciplinas professadas no Liceu Nacional de Leiria, com alguns dos esclarecimentos pedidos pela portaria do Ministério do Reino de 18 de Novembro de 1869*. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3726.

³¹⁶ Vide *Lista dos compêndios adotados para o ano de 1868-1869, no Liceu de Santarém* (Relação dos Estudantes Matriculados no *Liceu Nacional de Santarém*, no ano letivo de 1868-1869). In ANTT, Ministério do Reino, maço 3724.

Paradise Lost de Milton³¹⁷. Para o ano letivo de 1873-1874, foram adotados a *Grammatica Ingleza* de Lennie e a *Selecta Ingleza* do Sr. Ferraz³¹⁸.

O Liceu de Viseu adotou no ano de 1869-70 a *Grammatica ingleza* de Urcullu, a "selecta do Sr. Cardoso" e a "selecta de Silva Ferraz"³¹⁹. Neste ano o professor responsável pela cadeira de língua inglesa era Eugénio Fernandes da Silva; para o ano letivo de 1872-1873, o Conselho deste liceu escolheu a *grammatica ingleza* de Urcullu, a "selecta do sr. Ferraz" e para livro de temas, o de António Hermano Roeder, *Exercícios portugueses para leitura e análise*³²⁰.

O Liceu Nacional da Guarda adotou para o ano letivo de 1869-1870, a "selecta do sr. Ferraz" e a gramática de Urcullu. Neste ano o professor responsável pela cadeira de língua inglesa era João Maria Godinho Taborda³²¹.

Para os três anos letivos de 1872-1875, o Liceu de Évora adotou a *Grammatica Ingleza* de Bensabat, o *Class Book* de David Blair para o ensino do 1º ano de inglês e, para o 2º e 3º ano, além dos livros do 1º ano, o *Paradise Lost* de John Milton³²².

Em 1871, o Conselho escolar do Liceu do Porto "condenou por unanimidade os compêndios oficiais e propôs a adoção dos programas acompanhados da instrução sobre o modo como" deviam ser executados e o fim que devia ser atingido na sua execução³²³. Já no ano letivo seguinte (1872-1873), este liceu adotou a *Grammatica Ingleza* de Bensabat e a selecta *Logares selectos em Prosa e em verso dos clássicos ingleses*, por F. G. Eichhoff. Neste ano, o professor Augusto Ephifanio da Silva Dias era o responsável pela cadeira de língua inglesa.

Em 1870, o Liceu de Coimbra publica uma relação dos livros que os estudantes deste liceu deveriam munir-se para serem admitidos à matrícula em inglês (2º ano, 3ª cadeira), no ano letivo de 1870-1871. Dessa lista constavam dois livros estrangeiros: uma gramática inglesa da autoria de Sadler, *Grammaire de la*

³¹⁷ Vide *Lista dos compêndios a adoptar no ano lectivo de 1871-1872, no Liceu de Santarém*.

³¹⁸ Vide *Lista dos compêndios adoptados para o ano lectivo de 1873-1874, no Liceu de Santarém*.

³¹⁹ In ANTT, Ministério do Reino, maço 3729.

³²⁰ In ANTT, Ministério do Reino, maço 3724.

³²¹ In ANTT, Ministério do Reino, maço 3726.

³²² Vide *Lista dos compêndios e mais livros escolares, adoptados pelo conselho do lyceu para o ensino das diversas disciplinas que se professam no mesmo estabelecimento, nos anos lectivos de 1872-1873 e 1874-1875*. In ANTT, Ministério do Reino, maços 3724 e 3734.

³²³ Cf. *Anuário do Liceu Central Alexandre Herculano, 1917-18*, p. 110, Porto, 1919.

langue anglaise, etc., (1855) e um livro de textos, em 2 volumes, intitulado *Leçons de littérature anglaise* (1842), de O' Sullivan. Nesse ano a cadeira de "Gramática Inglesa e Leitura" encontrava-se sob a regência do professor Francisco António Diniz³²⁴. No 3º ano (2º ano da cadeira), os livros utilizados eram os mesmos do 1º ano, acrescentando-se somente os *Logares Selectos dos Classicos Portuguezes, nos principaes generos de discurso em prosa para uso das escolas*³²⁵, de António Cardoso Borges Figueiredo (1792-1878)³²⁶, já na sua 12ª edição. No 4º ano (3º ano da cadeira de Gramática Inglesa e Leitura), os livros eram os mesmos do 2º ano (da cadeira)³²⁷. Nos dois anos letivos seguintes, 1871-1872 e 1872-1873, a relação dos livros adotados pelo Conselho deste liceu não sofreu qualquer alteração.

O Conselho do Liceu Nacional de Braga aprovou, em sessão de 29 de Julho de 1871, a relação dos livros de inglês para serem adotados no ano letivo de 1871/1872. Entre eles apontam-se a *Grammatica Ingleza*, de D. José de Urcullu, *Logares selectos em prosa e em verso, dos clássicos ingleses*, por Frédéric Gustave Eichhoff (1799-1875) e, para compêndio de "Temas", os *Quadros de história portugueza*, de I. F. Silveira da Motta (1836-1907)³²⁸. No ano letivo seguinte (1872-73), mantiveram-se a *Grammatica Ingleza* de Urcullu, e os *Logares selectos em prosa e em verso, dos clássicos ingleses*, por F. G. Eichhoff, tendo apenas sido substituído o compêndio de "Temas" de Silveira da Mota pelos *Exercícios portugueses para leitura e análise*, de António Hermano Roeder³²⁹. Em 1874, a gramática de Urcullu foi substituída pela de Sadler, a "selecta de Eichhoff" manteve-se e para compêndio de "Temas" nenhuma obra foi escolhida³³⁰.

³²⁴ Cf. *Anuário do Liceu de Coimbra*, do ano de 1870-1871. Relação dos livros que se devem prover os estudantes do Liceu Nacional de Coimbra, na conformidade do Edital do 1º de Junho de 1807, instaurado pelo aviso de 10 de Setembro de 1842, para serem admitidos à matrícula no ano letivo de 1870-71.

³²⁵ Foi esta a selecta literária utilizada nos exames de provimento dos professores para a cadeira de Gramática e Língua Inglesa, na qual os candidatos vertiam de português para inglês, diferentes excertos literários.

³²⁶ Professor jubilado em Oratória, Poética e Literatura Clássica no Liceu Nacional de Coimbra e cavaleiro da Ordem de Nossa Senhora da Conceição de Vila Viçosa.

³²⁷ *Anuário do Liceu Nacional de Coimbra*, do ano de 1874-1875.

³²⁸ *Relação dos livros aprovados pelo Conselho do Liceu Nacional de Braga, em sessão de Julho de 1871, para serem adoptados no ano lectivo de 1871-1872*. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3729.

³²⁹ In ANTT, Ministério do Reino, maço 3724.

³³⁰ Vide *Lista dos compêndios e mais livros escolares para o ensino das diversas disciplinas no ano lectivo de 1874-1875*. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3732.

De igual modo, o Liceu Nacional de Évora aprovou, para o ano letivo de 1874-75, para o 1º ano da cadeira de inglês, a *Grammatica Ingleza*, de Bensabat e o compêndio *The Class Book*, de David Blair. Para o 2º e o 3º ano, além dos livros já referidos para o 1º ano, *The Paradise Lost*, de John Milton³³¹.

O Liceu Nacional de Ponta Delgada adotou no ano letivo de 1874-75, a gramática inglesa de Urcullu, *Versions anglaises*, de P. Sadler e, para exercícios de composição, o livro de António Hermano Roeder, *Exercícios portugueses para leitura e análise*³³².

Em 1876, na sequência da portaria de 4 de Novembro de 1876³³³, foi aberto um inquérito, promovido pela Comissão responsável pelo projeto de reforma da instrução secundária, composto por diversas questões e dirigido, principalmente, aos Conselhos dos liceus nacionais e aos diretores dos colégios do ensino livre:

O ensino deve ser livre, sem texto obrigado, dirigido somente por programmas desenvolvidos? Convirá antes adoptar uniformemente compêndios officiaes?

No caso de haver compêndio official, a quem compete escolhe-lo: ao governo, à escola ou a uma comissão especial? A escolha deverá restringir-se aos livros já aprovados pelo governo?

Convirá estabelecer concurso para prémios aos auctores dos melhores compêndios? E no caso afirmativo, qual o jury para a adjudicação dos prémios?

As respostas, tanto dos liceus e colégios, como de qualquer indivíduo que assim entendesse fazê-lo, deviam ser entregues até 15 de Dezembro de 1876, na Direção Geral de Instrução Pública. Esta preocupação pela opinião dos docentes e de outros entendidos na questão educativa revela a vontade do Governo em reformular alguns dos aspetos mais criticados, ajustando-os aos interesses da população em geral.

Em Portugal e, até 1895, as obras literárias integrais e as antologias de texto eram utilizadas, principalmente, para o ensino da gramática que era a base do ensino da língua inglesa. Nesse tempo, o ensino de línguas vivas revestia um carácter teórico e meramente mecânico, centrado no estudo formal da gramática e na

³³¹ Vide *Lista dos compêndios e mais livros escolares, adoptados pelo Conselho do Liceu, para o ensino das diversas disciplinas, que se professam no mesmo estabelecimento, no ano lectivo de 1874 a 1875, conforme dispõe o artigo 90º do regulamento de 31 de Março de 1873*, Liceu Nacional de Évora em 26 de Agosto de 1874. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3734.

³³² Vide *Relação dos compêndios aprovados pelo Conselho do Liceu de Ponta Delgada, no ano lectivo de 1874-1875*. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3733.

³³³ Esta portaria foi publicada no *Diário do Governo* nº 251, de 7 de Novembro de 1876.

tradução. É muito provável, como refere Ramalho Ortigão nas suas *Farpas*, que a “selecta do Sr. Ferraz” fosse o livro pelo qual grande parte dos alunos liceais tivesse praticado a leitura, a tradução de prosa e verso e a análise literária.

De acordo com o Regulamento de 14 de Outubro de 1880, a escolha de compêndios escolares é, novamente, uma competência dos Conselhos escolares. Infelizmente, porém, acontecia regularmente rejeitar-se um bom compêndio para se dar preferência a outro de qualidade inferior. O professor que era também autor, geralmente escolhia o seu livro para compêndio e, na falta deste, o do seu amigo, a quem queria obsequiar, resultando assim a adoção de uma obra atrasada, por mero capricho e cortesia. Outras vezes, chegava-se mesmo a excluir livros acreditados, adotando-se outros que, por se encontrarem em vias de publicação, ainda não eram conhecidos nem aprovados.

O principal responsável por esta situação era o professor da respetiva cadeira, pois, apesar de ser atribuição do Conselho escolar a aprovação dos compêndios, o facto de nenhum dos professores liceais ter sido provido em concurso por grupos de disciplinas, fazia com que cada um dominasse apenas aquilo que era relativo à sua cadeira e, portanto, quando algum professor propunha um compêndio, todos os outros aprovavam-no. Nos liceus de uma circunscrição académica podiam existir diversos compêndios diferentes para a mesma disciplina. Por esse motivo seria necessário que os Conselhos dos liceus fossem severos na escolha dos compêndios para não contribuir, por vezes, com o seu voto, para a substituição de um livro de elevada qualidade por outro de qualidade muito inferior:

Mas o mais culpado aqui tem sido não só o Conselho Superior de Instrução Pública que, na aprovação de livros pra uso das aulas, tem usado de uma benevolência criminosa, mas ainda o governo que, com as suas continuas e pouco pensadas reformas do ensino secundário, e com as alterações que tão a miude está fazendo nos programas, às vezes para peor, dá ocasião essas substituições³³⁴.

As Providências Regulamentares, aprovadas em Outubro de 1880 estabeleciam que “enquanto não se desse cumprimento ao disposto num artigo da última Reforma da Instrução Secundária”, decretada em 14 de Junho de 1880, os Conselhos escolares escolheriam, “sob proposta dos respetivos professores, de entre

³³⁴ In *Revista dos Lyceus*, Nº 6, I ano, 2º trimestre, Novembro de 1881, p. 277.

os compêndios portugueses superiormente aprovados, ou de entre os compêndios estrangeiros, aqueles que julgarem mais adequados ao ensino em harmonia com os novos programas, dando conhecimento ao Governo” (decreto de 14 de Outubro de 1880).

A partir dos anos de 1882, 1883, 1884 e 1885, a publicação das listas dos livros para uso das Escolas Primárias e Secundárias ocorreu regularmente em Janeiro de cada ano. Em 1883, o Conselho escolar do Liceu Nacional Central de Lisboa adotou, para o 5º ano de inglês, com base na listagem publicada em Janeiro desse ano, os seguintes livros: *Grammatica Ingleza*, de Júlio Moreira (1854-1911); *Selecta Inglesa*, de Northway do Valle (1842-1927); *Nouvelle Methode pour apprendre la langue anglaise*, de Franz Ahn (1796-1865) e *Exercícios Portuguezes*, de António Hermano Roeder³³⁵.

Em 1884 foi criado o Conselho Superior de Instrução Pública³³⁶, junto do Ministério do Reino (decreto de 23 de Maio de 1884). As atribuições referentes aos livros escolares que pertenceram aos Conselhos Superiores anteriores passaram, a partir de então, a ser da sua responsabilidade. Este Conselho era constituído por duas secções: uma de nomeação régia, a quem competia pronunciar-se sobre os livros proibidos e outra de eleição, responsável pela instrução e apresentação das propostas de aprovação de livros dos institutos que eram representantes. A lista de livros correspondente foi publicada em 3 de Janeiro de 1885.

Até 1885, o ensino liceal continuou a ser seguido segundo o mesmo quadro de disciplinas e pelos mesmos programas dos anos antecedentes. No entanto, a

³³⁵ Vide *Relação dos livros adoptados pelo Conselho do Liceu Nacional Central de Lisboa, em sessão de 9 de Julho de 1883, para servirem de texto no ensino das diversas disciplinas professadas no mesmo liceu*. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3754.

³³⁶ Neste ano, o referido Conselho Superior de Instrução Pública é restabelecido por Carta de Lei de 23 de Maio de 1884 e extinta a junta Consultiva de Instrução Pública, funcionando até 1936, quando é então extinto e substituído pela Junta Nacional de Educação (Lei nº 1941, de 11 de Abril de 1936). Repare-se na síntese cronológica da evolução orgânica da instituição: em 1835, por Decreto de 7 de Setembro, é criado o Conselho Superior de Instrução Pública que extingue a Junta da Directoria Geral de Estudos; por Decreto de 2 de Dezembro de 1835, o Conselho Superior de Instrução Pública é extinto e reposta a Junta da Directoria Geral de Estudos, em funcionamento até 1844; por Decreto de 20 de Setembro de 1844, é restaurado o Conselho Superior de Instrução Pública, com sede em Coimbra, funcionando até 1859; por Carta de lei de 7 de Junho de 1859 é extinto o Conselho Superior de Instrução Pública e criado, em Lisboa, o Conselho Geral de Instrução Pública, em funcionamento até 1868; por Decreto de 14 de Outubro de 1868, o Conselho Geral de Instrução Pública foi extinto e criado, em sua substituição, uma Conferência Escolar, funcionando até 1869; por Decreto de 14 de Dezembro de 1869, é criada uma Junta Consultiva da Instrução Pública, funcionando até 1884.

experiência tinha confirmado a necessidade urgente de se proceder à reforma de ambos. O método a seguir na adoção dos compêndios necessitava de ser devidamente regulamentado, pois, os liceus de uma circunscrição adotavam os livros que outros condenavam e nem sempre limitavam a sua escolha aos indispensáveis para o estudo de cada disciplina. Além disso, notava-se a circunstância injustificável de se escolher, nalgumas disciplinas, escritos tratados por diversos autores em cursos completos, donde se retirava para trabalhar apenas uma parte de cada um deles. De tudo isto se conclui que o processo para a escolha de compêndios necessitava de regulamentação urgente, não podendo continuar ao livre arbítrio do professor.

Os professores autores de livros ou que tinham livros de amigos propostos para compêndios acabavam por ter, frequentemente, a anuência dos Conselhos. Em Coimbra aconteceu uma situação ainda pior: sendo desdobrado um curso por muito numeroso, cada secção foi regida pelo seu professor e cada um dos dois adotou para texto o livro que era autor, um dos quais nem sequer tinha sido ainda publicado³³⁷.

Por outro lado, alguns professores colocavam de parte os compêndios aprovados em Conselho, recomendando outros, obrigando assim os alunos a munirem-se desses, o que resultava numa multiplicação exagerada de livros nalgumas disciplinas, que os alunos, na maioria das vezes, viam-se impossibilitados de aceder e consultar. Apesar das inúmeras advertências para não se adotarem livros portugueses que não tivessem sido aprovados superiormente, nem sempre isso era cumprido.

Todavia, é certo que nalguns casos, se tornava quase indispensável prescindir daquela formalidade que nem sempre garantia a qualidade do livro, precisamente por, na época, não haver outro recurso. Era difícil evitar que o professor recomendasse, na sua cadeira, livros diversos dos aprovados em Conselho, substituindo os compêndios, embora o professor declarasse sempre que não obrigava os alunos à sua compra³³⁸. Esta multiplicidade e variedade de livros de

³³⁷ Vide *Relatório referente ao ano de 1883-84, 2ª Circunscrição Académica*, pelo inspector Luís Albano de Andrade Moraes e Almeida, Coimbra, 26 de Dezembro de 1884. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3753.

³³⁸ Idem, *ibidem*.

texto, adotados arbitrariamente por cada professor, tinha consequências desastrosas no ensino.

Os compêndios, depois de redigidos em conformidade com os programas oficiais, deveriam ser apresentados ao Governo que, depois de ouvido o Parecer das estâncias competentes, procedia então à sua aprovação, ou não, segundo o seu merecimento. Destes livros aprovados, os diversos professores e estabelecimentos de instrução deveriam então escolher, para uso das respectivas aulas, aqueles que julgassem mais adequados. Depois de redigidos os programas e escolhidos os compêndios, tornava-se sumamente fácil a redação dos “Pontos de exame” que deviam compreender todas ou pelo menos as principais matérias indicadas naqueles e desenvolvidas nestes, sem que pudesse então dar-se o perigo de os “Pontos” não se encontrarem em conformidade com os programas e os compêndios ou destes deixarem de explicar as doutrinas indicadas naqueles.

Por outro lado, era necessário que os programas disciplinares fossem oficialmente remetidos aos liceus, logo no início do ano letivo, para que os professores soubessem, atempadamente, que matérias tinham de explicar. Deste modo, também, qualquer ajuste que fosse necessário realizar nos programas de línguas vivas, nos seus compêndios e “Pontos”, deveria ser feito em intervalos de três ou cinco anos, no máximo.

Desde longa data que a questão dos compêndios era alvo de acérrimas polémicas. As opiniões não eram de todo unânimes. Enquanto uns defendiam a eliminação completa dos compêndios, substituídos por programas desenvolvidos, outros exigiam a uniformização do ensino, designando-se para o efeito um único compêndio aprovado para cada disciplina³³⁹. Outros sustentavam ainda que a liberdade do professor devia ser garantida, na medida em que, obrigado a ensinar por um livro que ele reprovava, o tempo dispendido em combatê-lo seria muito superior ao dispensado na sua exploração e explicação. Existia ainda um quarto grupo que votava pelo compêndio mas que o queria escolhido livremente pelo professor. A uniformização dos compêndios seria, certamente, muito útil se

³³⁹ Cf. *Relatório apresentado no Conselho Superior de Instrução Pública em o dia 1º de Outubro de 1885*, por Gaspar Alves de Frias d’Eça Ribeiro, delegado do Lyceu da 2ª circunscrição, 1886, Imprensa Independente, Coimbra

houvesse a certeza de se escolher sempre o melhor mas, na prática, não era isso que verdadeiramente acontecia³⁴⁰.

Na sequência da reforma da Instrução Secundária de 1886 (29 de Junho), ficava determinado que os professores não podiam recorrer, na sua prática letiva, a livros que não tivessem sido aprovados superiormente (art.º 5º, §2). No ano seguinte era ainda recomendado ao Conselho Superior de Instrução Pública, que os livros propostos deviam ser acompanhados da respetiva exposição quanto aos motivos que fundamentavam a referida proposta.

Em Junho de 1888, Luciano de Castro publica uma Portaria onde reunia, de modo pormenorizado, o conjunto de práticas relativas à publicação da lista de livros elaborada pelo Conselho Superior de Instrução Pública. Os professores liceais eram responsáveis por submeter à aprovação do respetivo Conselho escolar, a proposta dos livros, para o ensino da cadeira ou disciplina a seu cargo, acompanhada da respetiva fundamentação. Competia ao referido Conselho escolar aprovar os livros propostos pelos professores e formular a respetiva lista que seria, posteriormente, enviada ao delegado respetivo, até ao final do mês de Julho de cada ano, acompanhada de um resumo dos motivos que tinham determinado a escolha. Se o delegado entendesse que algum livro, proposto por um liceu ou instituto secundário devia ser substituído, apresentava, por escrito, no dia determinado para a entrega da lista, as razões da rejeição e substituição.

Todavia, todo o livro que não integrasse a “lista” ou não tivesse sido proposto para substituição, dentro do prazo estabelecido para o efeito, não poderia ser aceite durante a sessão anual do Conselho Superior de Instrução Pública e aprovado para uso das aulas no ano letivo em curso. Até ao dia 8 de Agosto, todos os reitores eram incumbidos de procederem ao envio duma cópia exata da lista dos livros que os respetivos Conselhos escolares tivessem remetido ao seu delegado. Da lista recebida seria dado conhecimento, ao longo do mês de Agosto, a cada um dos vogais do Conselho Superior de Instrução Pública, que não fossem delegados dos estabelecimentos a que elas se reportavam.

³⁴⁰ Vide *Relatório da Inspeção da Instrução Secundária na 2ª Circunscrição Académica*, Coimbra, pelo Inspector Luiz Albano de Andrade Moraes e Almeida, 23 de Fevereiro de 1882. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3748.

Neste mesmo ano é ainda publicada a lista³⁴¹ de livros aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública, para a cadeira de língua inglesa. Entre eles destacam-se a *Grammatica ingleza*, de Júlio Moreira (1854-1911), a *Grammatica ingleza*, de Sadler, o *Methodo grammatical*, de Jacob Bensabat, o *Methodo para ler, escrever e fallar a lingua ingleza*, igualmente de Jacob Bensabat, *Lições de inglez*³⁴², de Northway do Valle (1842-1927), *Petit cours de versions*, de Sadler, *Exercicios portuguezes*, de António Hermano Roeder e a *Selecta ingleza*³⁴³, de Northway do Valle. No ano seguinte, em 18 de Outubro, é publicada outra lista de livros, aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública, para servirem de texto nas aulas de instrução secundária, durante o ano letivo de 1889-1890, em conformidade com o disposto no artigo 3º, nº 3, da carta de lei de 23 de Maio de 1884. Entre eles contam-se as gramáticas inglesas de Júlio Moreira e de Sadler, *Lições de inglez* e a *Selecta ingleza*, ambos da autoria de Northway do Valle, a *Selecta Inglesa*, de Jacob Bensabat e, por último, os *Trechos fáceis de escritores nacionais contemporâneos, para serem vertidos nas aulas de francês, inglês e alemão, compilados pelos professores do 4º grupo do Liceu Central de Lisboa*³⁴⁴.

Em simultâneo com a publicação da referida lista de livros, o Conselho Superior de Instrução Pública remeteu uma circular³⁴⁵, aos reitores dos liceus, no sentido de se evitar a maneira menos própria, pela qual os Conselhos de alguns liceus procederam na organização das listas dos compêndios propostos, apresentando apenas indicações vagas, incompletas e até inexatas, quanto ao título das obras e ao nome dos autores, fazendo repetição da mesma obra entre os livros propostos para servirem de texto numa só disciplina ou cadeira e guardando silêncio completo acerca dos compêndios que se deveriam adotar noutras disciplinas, sendo por isso indispensável que, de futuro, os conselhos dos liceus cumprissem com maior exatidão as disposições da lei e das portarias de 18 de Julho de 1885, 2 de

³⁴¹ Cf. Mesquita, J., *Programmas do Ensino Secundário e Listas dos Livros para a Instrução Primária e Secundária aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública*, 1888, Coimbra.

³⁴² Vide *Lições de Inglez para uso das escolas* (aprovado pelo Conselho de Instrução Pública), 2ª edição, 1888.

³⁴³ Vide *Selecta Ingleza para uso das aulas de instrução secundária*, 2ª edição melhorada, 1886, Porto. A 4ª edição melhorada, que consultámos na Biblioteca Nacional de Lisboa, data de 1892.

³⁴⁴ Vide *Diário do Governo* nº 245, de 29 de Outubro de 1889.

³⁴⁵ Vide *circular de 19 de Outubro*, de 1889. Ministério do Reino, documento nº 54-VII-4. In Biblioteca do Palácio da Ajuda.

Agosto de 1887 e 30 de Junho de 1888, recomendando-se a sua execução a todos os reitores.

Em Dezembro de 1892 foi aberto concurso para a organização dos compêndios para o ensino liceal.

1.1.1. AS COMISSÕES EXAMINADORAS DE MANUAIS ENTRE 1888 E 1895

Entre 1888 e 1892, a Junta Consultiva ou Conselho Superior de Instrução Pública era a entidade responsável pelo exame dos livros que os autores ou editores submetiam impressos à sua aprovação final. Uma vez aprovado, o livro poderia entrar no ensino com a marca de *aprovado* por aquele Conselho, havendo assim diversos para a mesma disciplina, entre os quais, cada professor, com a discussão e anuência do Conselho escolar, adotava para as suas aulas os que melhor lhe convinham. Este regime, em muito semelhante àquele que se praticava no estrangeiro, era liberal e sensato deixando aos professores a seleção dos melhores livros. Na verdade, os livros de qualidade inferior, embora aprovados oficialmente, pouca ou nenhuma venda tinham.

Em 1892, o ministro do reino, José Dias Ferreira, modificou o Conselho Superior de Instrução Pública, retirando-lhe muitas das suas competências e remetendo a adoção dos livros escolares para os Conselhos escolares, mediante proposta fundamentada dos professores. A partir de 1895, a autonomia e a liberdade que os professores gozavam na adoção dos livros escolares foi-lhes praticamente retirada com a publicação do decreto de 22 de Dezembro de 1894 e dos regulamentos de 18 de Abril e 14 de Agosto de 1895.

As opiniões das Comissões encarregues do exame dos livros escolares nem sempre eram consideradas pelo Conselho Superior da Instrução Pública que, várias vezes, chegava a ignorar os Pareceres dos examinadores em relação ao compêndio que deveria ser adotado. Em Portugal, a Comissão examinadora era composta por dezanove vogais³⁴⁶ (dez lentes do ensino superior e nove professores do ensino secundário). No entanto, a sua constituição foi pensada no âmbito das ciências e não contemplava o domínio das línguas estrangeiras. Não seria difícil escolher lentes

³⁴⁶ Artigo 8º, do decreto de 18 de Abril de 1895.

competentes e com elevado conhecimento prático no domínio das ciências mas o mesmo já não seria possível no domínio das letras. Basta pensarmos nas instituições de ensino superior onde, à data da publicação daquela lei, se ministrava o ensino de línguas e literaturas estrangeiras modernas para se perceber que seria tarefa difícil encontrar lentes nessa área específica do conhecimento. Em relação à nomeação dos professores liceais, nada revelava, também, sobre os grupos disciplinares de onde seriam recrutados, nem o número de professores por cada grupo. Além disso não fazia qualquer referência acerca da experiência pedagógica que cada um dos membros nomeados deveria possuir no ensino das disciplinas, cujos livros seriam objeto de análise e exame.

As diferentes subsecções eram por vezes constituídas por lentes que não tinham competência para avaliar e examinar matérias de ensino que não lecionavam, como frequentemente acontecia com a subsecção responsável pelo exame dos livros de latim, composta por lentes de Direito e Teologia. Ainda que a sua competência naquelas áreas fosse incontestável, já o mesmo não se podia afirmar sobre a disciplina de latim, da qual não possuíam um conhecimento prático do seu ensino, desconhecendo por vezes os novos métodos pedagógicos (Grainha, 1902:30). Daqui se depreende a inutilidade e a imperfeição do serviço destas Comissões examinadoras dos livros de instrução secundária.

Finalmente, em 1899, foram efetuadas alterações ao decreto de 18 de Abril de 1895 que tinha regulamentado o concurso e a adoção das obras destinadas ao ensino secundário. O número de vogais da Comissão a cujo exame eram submetidas as obras apresentadas a concurso foi, a partir de então, reduzido de dezanove para treze, sendo sete do ensino superior e seis pertencentes ao ensino secundário oficial. A Comissão repartia-se em duas secções, cada uma composta por seis membros: a primeira para as obras que tinham por objeto o estudo da história, da filosofia e das línguas latina, portuguesa, francesa, inglesa e alemã; a segunda para as obras relativas ao desenho e ao estudo da geografia, das ciências matemáticas, físicas e naturais. Por sua vez, as secções dividiam-se em subsecções, cada uma composta por 3 membros, servindo um deles de presidente e o outro de relator³⁴⁷.

³⁴⁷ Vide *Diário do Governo* nº 145, de 3 de Julho de 1899.

1.1.2. A ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE COMPÊNDIOS

O prazo do concurso geral de manuais escolares não poderia ser inferior a três anos sendo a apresentação das obras realizada nos sessenta dias do período que tivesse sido designado para o efeito (artigo 3º, § 1º, regulamento de 18 de Abril de 1895). Porém, em 1895, apenas se realizaram concursos parciais e não gerais, em virtude duma disposição transitória publicada no final do mesmo decreto. O prazo desses concursos parciais foi de nove meses e não de três anos conforme estipulado por lei. Nesse reduzido espaço de tempo, cada autor deveria compor, copiar e rever três a quatro volumes para as classes que se encontravam em funcionamento. E, sendo os volumes manuscritos, cada um representava o trabalho de dois exemplares, por ser esse o número exigido para cada volume. Por tudo isto se compreende que, num tão reduzido espaço de tempo, era humanamente impossível surgirem obras perfeitas, sem erros de cópia e de doutrina.

Se o tempo atribuído aos autores para a composição dos seus livros não era suficiente, o concedido às Comissões examinadoras também não era. O exame dos livros tinha lugar na cidade de Lisboa, nos três meses de Verão, obrigando os professores da província a hospedarem-se na cidade ficando, desse modo, impedidos do auxílio das suas bibliotecas particulares. Cada livro era geralmente entregue a um relator que os lia, examinava e elaborava um Parecer, com o qual os outros membros facilmente se conformavam, depois das leituras que o tempo comportava. Era mesmo possível que o estudo dum livro, algumas vezes, ficasse a cargo dum único vogal, geralmente o relator.

Os concorrentes e os examinadores viveram tempos angustiantes, cada um à sua maneira e os livros adotados nos liceus foram herdeiros desses tempos, onde os livros escolares eram quase todos pesados, mal encadernados, pouco estéticos e, sobretudo, caros. Até mesmo aqueles que eram impressos em Paris, pela *Casa Aillaud*, eram mais estéticos, não se submetendo à obrigação do papel amarelado imposto pela inspeção sanitária portuguesa.

1.1.2.1. AS SELECTAS LITERÁRIAS

As selectas literárias era o nome pelo qual eram conhecidos os livros de leitura contendo trechos em prosa e verso de vários autores. As “selectas” eram geralmente em pequeno número e destinadas principalmente às classes médias. Os assuntos das passagens destas obras incluíam áreas muito distintas, desde a arte, a literatura, as viagens, o comércio, a indústria, entre outras, contendo, também, várias poesias intercaladas na prosa ou agrupadas no final do livro. Estas selectas eram quase sempre ilustradas, predominando os retratos de homens notáveis e as vistas de cidades, edifícios e monumentos importantes. Em regra fazia, também, parte desses livros um mapa do país, cuja língua se estudava.

Ao longo da década de 70, os livros adotados para a tradução de prosa e verso nos diferentes liceus de Portugal não satisfaziam um ensino gradual e metódico da língua inglesa. Os trechos selecionados não se encontravam dispostos logicamente por ordem da sua dificuldade nos diversos géneros de estilo, desde o narrativo ou histórico até ao filosófico ou crítico, seguindo uma disposição totalmente oposta, com efeitos graves nos alunos. A “selecta de Eichhoff” (1799-1875), adotada pelo Liceu Central do Porto, no ano letivo de 1880/81, era representativa desses defeitos. De igual modo, a “selecta de J. S. da Silva Ferraz” (1834-1875), adotada no Liceu de Lisboa durante largos anos (a 1ª edição data de 1866) pautava-se pelos mesmos defeitos. A escolha e a disposição dos excertos eram inadequados aos fins gerais de uma selecta. O conhecimento do estilo pelo qual se distinguiam os diversos clássicos dos séculos XVIII e XIX era fraco, o que não possibilitava uma escolha razoável. Além disso, não permitia que, no decurso das aulas, fosse possível ir gradualmente variando de estilo em função das dificuldades dos alunos. Na parte referente à poesia, o número infinito de trechos de Shakespeare, Milton, Thomson e Young que ambas as selectas (de Eichhoff e de Silva Ferraz) continham, permite-nos concluir que ou estes trechos, segundo os seus compiladores, eram tais que os estudantes os podiam traduzir de modo imediato e de uma só vez ou, então, que eles os foram introduzindo indistintamente com o único intuito de engrossar o volume.

Em 1870, o Governo aprova³⁴⁸ uma nova selecta literária, da autoria de António Hermano Roeder, para ser utilizada nas aulas de línguas latina, francesa, inglesa e alemã: *Exercícios portuguezes para a leitura e analyse e para versão em línguas estrangeiras, extrahidos de bons auctores modernos*³⁴⁹, já na sua 4ª edição. De modo a que os exercícios fossem adequados às exigências dos diversos graus de ensino, o autor dividiu-os em três partes. A primeira, também designada por “miscelânea”, continha somente orações avulsas, muitas de um sentido geral e indefinido, frases da vida comum assim como observações sobre aspetos de qualquer espécie. A segunda parte ou denominada “descritiva” agregava alguns trechos escolhidos que, como temas mais difíceis para análise e tradução podem igualmente servir, ainda que em parte, para serem imitados pelos alunos nos exercícios de redação. A terceira parte ou histórica devia ser considerada como ensaio e não como resumo histórico. Nestes excertos, A. H. Roeder oferece alguns modelos de estilo narrativo, descritivo e contemplativo e alguns quadros históricos.

Além desta obra, os professores de inglês podiam recorrer nas suas aulas a outras antologias de textos: *Elegant extracts in prose and verse from the most celebrated british authors – Nova seleta inglesa ou trechos extrahidos dos melhores clássicos ingleses, em prosa e verso, etc.*, (Porto, 1881), da autoria de Jacob Bensabat³⁵⁰ (1823-1916), professor do *Liceu Central do Porto* e a *Selecta Inglesa*, de Northway do Valle³⁵¹ (1842-1927), professor de inglês no *Liceu Central de Lisboa*, com várias edições a partir de 1884 (a 4ª edição foi publicada em 1892).

A principal inovação destas obras é a inclusão de trechos de autores contemporâneos. Jacob Bensabat, por exemplo, afirma logo na folha de rosto da sua selecta que os trechos reunidos foram escolhidos dos melhores clássicos ingleses, “em prosa e verso para o estudo da língua inglesa”. Segundo Bensabat, houve um cuidado na escolha dos trechos para acompanharem as primeiras lições, organizando-os e graduando-os conforme as dificuldades na mudança de estilos. A

³⁴⁸ Cf. Portaria de 23 de Dezembro de 1870.

³⁴⁹ As sucessivas edições deste compêndio de temas (a 1ª edição data de 1865, a 2ª em 1868, a 3ª em 1869 e a 4ª em 1871) atestam a sua utilidade e a sua larga utilização nos liceus de Portugal.

³⁵⁰ Foi nomeado para a regência da cadeira de língua inglesa, do *Liceu Central do Porto*, por portaria de 5 de Novembro de 1880.

³⁵¹ Jeronymo Northway do Valle era filho de Libânio Constantino Valle e de Matilde Jubilee Northway. Era casado com Conceição Ferreira de quem teve uma filha, Isabel Northway do Valle.

segunda parte da selecta, destinada a exercitar o estudante na versificação inglesa, contém modelos de composição dos poetas ingleses mais conceituados, dispostos segundo uma ordem que permitia ao aluno percorrer sem dificuldade as inúmeras belezas contidas em poetas como Addison, Pope, Thomson, Goldsmith, Burns, Moore, Scott, Byron entre outros, até se encontrarem dispostos ao estudo de Milton e Shakespeare, dois dos poetas mais difíceis de traduzir na língua inglesa³⁵².

Em Outubro de 1871, o livreiro e editor Silva Júnior solicita ao Governo para que, no ano letivo em curso, a selecta inglesa³⁵³, da autoria de Joaquim Simões da Silva Ferraz (1834-1875), editada após as devidas correções e melhorias, fosse designada para leitura, tradução e análise nas aulas de inglês dos liceus nacionais³⁵⁴. No Parecer apresentado em Maio³⁵⁵ do ano seguinte, propunha-se que a referida selecta fosse examinada pelo vogal D. José de Lacerda, na parte referente às doutrinas religiosas, antes de ser tomada uma resolução sobre a conveniência de ser ou não aprovado o livro para uso dos liceus. Em Setembro desse mesmo ano, o Parecer foi submetido à discussão e, depois de algumas considerações feitas pelos vogais presentes, ficou acordado que a dita selecta fosse aprovada, depois de corrigidos os erros apontados e efetuados os ajustes necessários. Atendendo às circunstâncias especiais do editor e sob proposta do vogal Thomaz de Carvalho, a mesma selecta serviria também para os exames finais de inglês, sem prejuízo de qualquer outro livro que a Junta entendesse indicar para o referido fim³⁵⁶.

Neste mesmo ano, D. José de Lacerda apresentou ao Conselho Superior de Instrução Pública, os programas disciplinares que tinha sido incumbido para os cursos de francês, inglês e alemão. Nessa altura surgiu a dúvida se seria oportuno registar nos programas, os livros de texto para o ensino das referidas línguas, tendo ficado acordado que, para uma maior uniformidade do ensino e igualdade de julgamento dos alunos, somente se indicariam os livros que serviriam de base para a

³⁵² Cf. Prólogo da obra *Elegant extracts in prose and verse from the most celebrated british authors – Nova Selecta Ingleza ou trechos extraídos dos melhores clássicos inglezes, em prosa e verso*, de Jacob Bensabat, Clavel, 1881, Porto, p. 8.

³⁵³ *Selecta Ingleza ou Curso Progressivo de Leituras em prosa e Verso para o estudo das Linguas Ingleza (...)*.

³⁵⁴ Vide Actas do Conselho Superior de Instrução Pública, livro 4, p. 6, sessão de 14 de Outubro de 1871.

³⁵⁵ Vide *Actas do Conselho Superior de Instrução Pública*, livro 4, sessão de 2 de Maio de 1872, p. 40.

³⁵⁶ Vide, *Actas do Conselho Superior de Instrução Pública*, livro 4, sessão de 5 de Setembro de 1872, p. 66.

realização dos exames finais. Quanto aos livros para o estudo destas línguas vivas, competia aos Conselhos escolares dos liceus a escolha dos mesmos, ficando todavia marcado nos programas, para graduação do ensino, os autores mais “selectos”, conforme o sistema prescrito na legislação pela maioria das nações cultas³⁵⁷.

Segundo Ramalho Ortigão refere na Carta ao Sr. Ministro, das suas *Farpas*³⁵⁸, a conhecida selecta inglesa do Sr. Ferraz, de J. S. da Silva Ferraz fora, até os finais dos anos 90, do século XIX, o livro pelo qual grande parte dos estudantes liceais se exercitaram na leitura, na tradução de prosa e verso, assim como em análise. Paralelamente aos variados trechos de cariz moralizante e religioso ou de cariz histórico, surgem inúmeros outros, com informações sobre a vida quotidiana, os costumes dos diversos povos e as disciplinas científicas. A metodologia seguida não se afastava muito do ensino tradicional, uma vez que os trechos continuavam a ser utilizados para a aplicação das regras gramaticais e para a prática da tradução.

Em 1880, a selecta *Principios de Leitura Ingleza* (2ª edição), escrita e publicada por Polycarpo Wake é aprovada³⁵⁹ pela Junta Consultiva de Instrução Pública. Em Outubro do ano seguinte, a referida Junta aprova³⁶⁰, também, a *Nova Selecta Ingleza*, de Jacob Bensabat. Logo em 1882, a *Selecta Ingleza*, de Jeronymo Northway do Valle é, igualmente, aprovada³⁶¹ para uso das aulas de Instrução Secundária.

É, somente, em 1881 que o Governo volta a publicar uma relação de livros para uso das aulas. Para a disciplina de inglês são aprovados dois compêndios de temas, um da autoria de António Hermano Roeder, intitulado *Exercícios portugueses para a leitura e analyse e para versão em linguas estrangeiras extrahidos de bons auctores modernos*³⁶² (6ª edição, Lisboa, 1881) e outro de Jacob Bensabat (1823-

³⁵⁷ Vide *Actas do Conselho Superior de Instrução Pública*, livro 4, p.66, sessão de 5 de Setembro de 1872.

³⁵⁸ Vide Ortigão, Ramalho, *As Farpas: o país e a sociedade portuguesa*, volume II, pp. 145-156.

³⁵⁹ Vide *Actas do Conselho Superior de Instrução Pública*, livro 6, pp. 8-9, sessão de 23 de Novembro de 1880.

³⁶⁰ Vide *Actas do Conselho Superior de Instrução Pública*, livro 6, pp. 45-46, sessão de 11 de Outubro de 1881.

³⁶¹ A obra foi submetida para aprovação na sessão de 25 de Julho de 1882, tendo sido aprovada na sessão de 8 de Agosto de 1882, da Junta Consultiva de Instrução de Pública. Vide *Actas do Conselho Superior de Instrução Pública*, livro 6, pp. 76-77.

³⁶² Vide *Relação dos livros aprovados pelo Governo, em conformidade com o parecer da Junta Consultiva de Instrução Pública*, no ano de 1881. In *Diário do Governo* nº 16, de 20 de Janeiro de 1882.

1916), denominado *Elegant extracts in prose and verse from the most celebrated british authors – Nova seleta inglesa ou trechos extrahidos dos melhores clássicos inglezes, em prosa e verso, etc.*, (Porto, 1881). O compêndio de temas de António Hermano Roeder, professor de alemão no *Liceu de Lisboa*, já constava indicado no programa oficial da disciplina de inglês, de 1870, tendo sido objeto de duas aprovações, uma logo em 1870, sob o título *Exercícios portugueses para a leitura e analyse e para versão em línguas estrangeiras, extrahidos de bons auctores modernos*³⁶³, e a segunda, no ano de 1873.

Nesta década, a escolha dos manuais continuou sendo da inteira responsabilidade dos Conselhos escolares dos liceus, mediante proposta ao Governo para aprovação. Em 1886, o *Liceu Nacional da Guarda* adotou, para o 5º e 6º anos de língua inglesa, a *selecta ingleza* de Jacob Bensabat³⁶⁴. Para o ano letivo de 1886-1887, o *Liceu Nacional de Angra do Heroísmo* optou, também, pela mesma selecta de Jacob Bensabat, além do *methodo inglez* (Ollendorf) e do *guia de conversação* de Johnston.

Entre 1881 e 1894 assiste-se a uma diversificação de manuais de inglês que acompanham, em parte, a evolução dos programas disciplinares. Em 1883, Miguel José Rodrigues, professor do *Liceu Central do Porto*, publica a selecta inglesa *Handbook of english readings*³⁶⁵. A reforma de Jaime Moniz conduziu a alterações nos planos de estudo que por sua vez exigiam à elaboração/remodelação dos programas disciplinares anteriores. A evolução dos próprios programas determina

³⁶³ A 1ª edição foi publicada em 1865, a 2ª em 1868, a 3ª em 1869 e a 4ª em 1871. Esta última edição foi admitida nos programas ordenados pela Junta Consultiva de Instrução Pública, de acordo com a portaria de 23 de Dezembro de 1870, para servir nos liceus nacionais de compêndio de temas nas aulas das línguas latina, francesa, inglesa e alemã.

³⁶⁴ Vide *Relação dos livros escolhidos pelo conselho do liceu para servirem de texto nas aulas durante o ano lectivo de 1886-1887 e proposta ao Governo para ser aprovada*. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3762.

³⁶⁵ Esta selecta compreende 205 trechos, pouco extensos e criteriosamente escolhidos distribuídos por três livros: dois destinados à prosa e um ao verso. O primeiro livro contém pequenos contos, fábulas, parábolas e apólogos, cuja dificuldade vai aumentando gradualmente de modo a que o aluno se vá familiarizando com os termos da linguagem familiar. A leitura é amena e interessante, envolvendo sempre um cariz moralizante. O objetivo do autor foi criar no aluno o gosto pelo estudo da língua inglesa e prepará-lo com o maior número possível de significados para uma mais fácil compreensão dos trechos dos outros dois livros. O segundo livro integra, grosso modo, a parte clássica da prosa reunindo uma coleção de trechos dos mais notáveis escritores modernos ingleses e americanos. O terceiro livro compreende unicamente o verso reunindo produções dos mais notáveis poetas ingleses destacando-se pelo encanto e suavidade e contribuindo para a formação do carácter do aluno.

obrigatoriamente uma diversificação dos manuais para o seu ensino que se queriam conformes e ajustados aos novos programas.

O seu aparecimento e adoção corresponde ao novo conceito de aprendizagem das línguas vivas que começava então a delinear-se. A contestação do método tradicional, em vigor nos liceus portugueses, era enorme, procurando-se um ensino de línguas mais prático, assente no uso da língua, em substituição da tradicional memorização da gramática. A palavra isolada deixa de ser o foco do estudo e é substituída pela frase contextualizada, revestindo o seu estudo finalidades e objetivos diferentes de outrora. A leitura deixa por isso de estar ao serviço da gramática meramente para a memorização de regras e da tradução para conduzir o aluno ao contacto direto com o texto original.

A afirmação da Pedagogia como disciplina científica e o movimento de renovação pedagógica em expansão na Europa, exigiam um ensino direcionado à inteligência do aluno, excluindo-se, desse modo, qualquer aprendizagem assente unicamente na memória e no método da gramática-tradução. A leitura surgia assim como o meio privilegiado de aquisição da capacidade de compreensão escrita do inglês literário. Os debates em torno dos manuais escolares, entre reformistas e tradicionalistas, foram-se intensificando ao longo da década de 90, do século XIX, exigindo os primeiros obras cujos objetivos educacionais fossem mais latos do que os das selectas clássicas, essencialmente linguísticos.

Por outro lado, no discurso dos professores, patente nos prefácios destas antologias de textos, era cada vez mais frequente uma manifesta preocupação pela progressão das matérias e por um ensino mais apelativo ao aluno, quer nos conteúdos e métodos, como no aspeto gráfico dos manuais escolares. Defendiam uma perspetiva essencialmente utilitarista do ensino direcionado para o mais prático e útil.

A definição de novos objetivos e conteúdos programáticos, em 1894, e as novas diretrizes sobre os manuais escolares, decretadas em 1895, marcam uma nova metodologia para o ensino das línguas vivas, principalmente do inglês e do alemão.

1.1.2.2. AS GRAMÁTICAS

Nos primeiros 40 anos da história dos liceus portugueses, o ensino de inglês era centrado exclusivamente na aprendizagem da gramática, recorrendo-se, para o efeito, a obras literárias integrais e às antologias de texto. Ao longo de quase todo o século XIX, a metodologia dominante no ensino oficial de inglês era o método gramática/tradução que privilegiava principalmente o ensino da gramática, a leitura e a tradução. Por esse motivo não é de estranhar que os compêndios de temas e as gramáticas figurassem entre os principais livros aprovados e adotados no ensino liceal de língua inglesa. Todavia, nalguns liceus, mesmo sem aprovação oficial utilizavam-se gramáticas da autoria dos próprios professores responsáveis pela disciplina de inglês. A pedido dos autores de gramáticas, na década de 70, foram autorizadas algumas novas gramáticas, sendo somente no ano de 1881 que o Governo volta a publicar uma relação de livros para uso das aulas.

Em 1851 é publicada em Paris, na casa de J. P. Aillaud, o *Novo Mestre Inglez, ou Grammatica da lingua inglesa para uso dos portuguezes, ensinada em vinte e cinco lições extrahida das melhores grammaticas inglesas publicadas até hoje e muito especialmente das de Cobbett, Murray e Siret*, da autoria de Francisco Solano Constâncio (1772-1846)³⁶⁶.

Em 1854, o professor de inglês Marcus Dalhuny (1816-1885), do *Real Collegio Militar*, submeteu à aprovação do Conselho Superior de Instrução Pública a sua *Grammatica Ingleza*³⁶⁷. O Conselho do *Liceu Nacional do Porto*, encarregado de proceder à análise da obra, considerou-a de “muito merecimento, escripta com methodo e clareza, mas um pouco prolixa e diffusa para os principiantes”. O Conselho Superior concordou com o Parecer emitido pelo júri do liceu do Porto³⁶⁸,

³⁶⁶ Nasceu em Lisboa provavelmente em 1772 e faleceu em Paris em 1846. Era filho de Manuel Constâncio, um célebre professor de Anatomia. Detentor do grau de médico pela Universidade de Edimburgo. Por volta de 1808 deixa Lisboa para evitar a perseguição que temia, tendo-se mostrado “um acérrimo partidário dos franceses”. Após ter percorrido toda a Europa e uma parte da América do Norte resolve fixar residência em Paris. Algum tempo depois casou com Maria Julia Basillie e acaba por falecer nesta mesma cidade. Foi autor do dicionário crítico e etimológico da língua portuguesa, de várias gramáticas de francês e inglês e de alguns dicionários.

³⁶⁷ Cf. Prólogo da *Grammatica Ingleza* de Marcus Dalhuny, pp. 11-23.

³⁶⁸ O Conselho do Liceu do Porto encarregado da análise da obra considerou o professor Dalhuny bem habilitado para graduar “convenientemente a matéria de ensino segundo o estado de adiantamento dos seus alunos, encontrando no compêndio o desenvolvimento conveniente a cada um destes graus”. Porém, segundo a indicação do júri, conviria que os exemplos bem escolhidos em

tendo aprovado em 1855³⁶⁹ aquele compêndio de gramática inglesa para ser adotado no *Real Collegio Militar*.

Em Agosto de 1862 é publicada, em Portugal, a 1ª edição da *Grammatica Ingleza Theorica e Practica, redigida sob um plano inteiramente novo, e compreendendo um curso completo de exercícios sobre a etymologia e syntaxe*, de Jacob Bensabat. A boa receção que esta gramática teve junto dos colégios de Lisboa e, em alguns liceus do país e do Brasil, esgotando praticamente em pouco tempo, e o facto de durante toda a década de 60, do século XIX, nenhuma outra gramática para o estudo da língua inglesa ter aparecido, justificaram que, em 1871, uma 2ª edição³⁷⁰ tivesse surgido. Ainda no ano de 1865, Bensabat publica a 1ª edição do seu *Novo Methodo para aprender a ler, escrever e fallar a lingua inglesa, dividido em três partes: leitura, conversação e fraseologia*³⁷¹, aprovado pelo Conselho Geral de Instrução Pública.

As sucessivas edições³⁷² deste “Método prático” atestam a sua enorme popularidade entre professores e estudantes. Aprender o inglês sem conseguir falá-lo com domínio e fluência era, segundo o autor, conseguir apenas meio resultado, isto é, não alcançar o fim desejado. Como refere, no seu prólogo, o método de ensino seguido com o inglês era quase o mesmo tradicionalmente adotado com as línguas mortas. Aquilo que se fazia era preparar “o estudante para obter o conhecimento literário de um idioma e, quando muito, para ficar sabendo as razões filosóficas e filológicas que presidem à origem e formação das suas partes”, mas pouco ou nada aprendia para depois, nas diversas exigências práticas da vida, se encontrar habilitado a falar com fluência e domínio de vocabulário e pronúncia, indispensáveis às exigências comerciais e industriais da vida. Para Bensabat, o inglês

língua inglesa e abundantes na gramática fossem acompanhados da tradução portuguesa para facilitar a memorização dos alunos, levando-os assim a adquirir um maior número de termos e palavras.

³⁶⁹ Neste mesmo ano, a gramática inglesa de Dalhanty foi impressa pela Imprensa Nacional a expensas do Governo.

³⁷⁰ Em 1880 é publicada, no Porto, a 3ª edição, em 1882 a 4ª edição, em 1887 a 5ª e, em 1904, foi publicada a 8ª edição.

³⁷¹ O autor dividiu este livro em três partes, compreendendo a primeira a leitura, a segunda a conversação e a terceira a fraseologia, sendo esta última um mero desenvolvimento da segunda. Quando o estudante entra nesta última parte, espera-se uma aprendizagem mais autónoma, sem que o aluno tenha de ser guiado nas diferentes etapas do trabalho. Até a cópia de significados que o estudante já dispõe, nesta fase, é bastante para não ter de recorrer ao dicionário.

³⁷² Até 1917 este “Método” conheceu 11 edições, a 2ª em 1874, a 3ª em 1878, a 4ª em 1883, a 5ª em 1886, a 7ª em 1895, a 10ª em 1916 e a 11ª em 1917.

é “uma língua essencialmente comercial e do mesmo modo que o francês foi adotado como a língua das relações diplomáticas, o inglês pode e deve ser reputado como a língua dos negócios”.

Em 1874 publica a *Nova Grammatica pratica da Lingua Ingleza acomodada para o uso das escholas publicas e particulares* (...). Segundo Bensabat, tratava-se de uma gramática um pouco mais reduzida na matéria e “a todos os respeitos mais acomodada aos estudantes de inglez (...) resumindo mais as matérias nas diversas partes que ela se compõe” e sem excluir nada que a tornasse incompleta ou que fosse essencial aos que se dedicam a este estudo, adaptando-a tanto quanto possível aquilo que se encontrava prescrito no programa dos liceus portugueses.

No ano de 1870, João José da Graça Jr. (1838-1893), professor do Liceu Nacional da Horta e advogado na comarca da mesma cidade publica o *Compêndio da Grammatica Ingleza, para se aprender com rapidez e suavidade a ler, traduzir e compor a lingua inglesa*³⁷³. No mesmo ano, Polycarpo Wake publica a *Grammatica theorica e pratica da lingua inglesa*³⁷⁴, que mereceu a aprovação da Junta Consultiva de Instrução Pública.

Em 1872, é submetido à mesma Junta Consultiva um requerimento de César Pandesta, solicitando a aprovação da sua tradução do *Novo methodo para aprender a ler, escrever e falar a lingua inglesa em seis mezes*, de H. G. Ollendorf, editado no Porto, no mesmo ano³⁷⁵. Em Outubro do ano seguinte, a *Grammatica Ingleza* de

³⁷³ No Prólogo da obra, o autor manifesta a sua gratidão a Ollendorf, um dos primeiros a iniciar um sistema racional (filosófico e prático) para o ensino das línguas vivas. Acrescenta que depois de Ollendorf, muitos outros surgiram que, sem se afastarem da sua ideia quiseram melhorá-la e desenvolvê-la, principalmente V. Value, Andrews and Batchelor mas, porém, sem resultados marcantes. Este professor refere ainda que a longa experiência que o nosso país tem das duas principais línguas vivas revelam que os sistemas vigentes, apesar de já muito adiantarem, eram ainda muito insuficientes. Na realidade, o Ollendorf era uma excelente arte prática ou um livro de exercícios baseados sobre um plano mas que nunca poderia ocupar o lugar de uma gramática. Segundo este professor era admissível no ensino familiar ou doméstico mas não podia satisfazer as necessidades de uma escola. O novo sistema de Ollendorf modelado por Andrews and Batchelor não era igualmente adaptável ao ensino clássico. Por esse motivo sistematizou todas as regras da gramática particular da língua inglesa, num pequeno volume, indicando o modo de as desenvolver em temas clássicos, de modo a habilitar o estudante a ler, traduzir e verter tanto o inglês para português, como o português para inglês.

³⁷⁴ A 1ª edição foi publicada em 1870, pela Imprensa Nacional. A 2ª edição só surge em 1882, pela Typographia Popular.

³⁷⁵ Vide *Actas do Conselho Superior de Instrução Pública*, livro 4, sessão de 19 de Novembro de 1872, p. 85.

João Leonardo Hartt Milner é aprovada³⁷⁶, para o ensino liceal³⁷⁷. Já no final desta década, M. M. Chaves Ramos publica³⁷⁸, em Lisboa, a sua *Grammatica Ingleza*.

O ensino das línguas vivas era essencialmente teórico e mecânico, centrado no estudo formal da gramática. Como refere Ramalho Ortigão, nas suas *Farpas*, a base de toda a instrução secundária era a gramática (...) “tudo o que há de mais abstracto, tudo o que há de mais inútil na vida prática”. E, nesse sentido, as línguas vivas não eram mais do que uma mera aplicação gramatical, não havendo de cem alunos dois que falassem o francês ou o inglês³⁷⁹.

O formato dessas gramáticas, divididas em 4 partes (fonética, morfologia, sintaxe e ortografia) e geralmente acompanhadas de indicações metodológicas breves permite-nos esboçar sobre o possível percurso escolar seguido pelo estudante de inglês. O aluno liceal iniciava o estudo da língua inglesa pelo alfabeto, partindo das suas letras para o estudo da pronúncia, procedendo à memorização das suas regras e à descrição dos sons. A sua aprendizagem era um requisito fundamental indispensável à prática da gramática, primeira etapa da aprendizagem, antes de iniciar-se então na leitura da antologia de textos literários, a segunda etapa e aquela onde os conhecimentos anteriores poderiam ser então devidamente consolidados e aprofundados.

A propósito da estrutura das gramáticas que circulavam nesta época, em Portugal, em 1873, no seu *Resumo da grammatica ingleza segundo o programa do Lyceu*, João Leonardo Hartt Milner³⁸⁰, professor de inglês no Colégio Luso Britânico referia:

(...) vendo que os meus discípulos nunca acabam por possuir um sólido conhecimento da língua inglesa, estudando pelas extensas gramáticas que circulam, tentei abreviá-las todas numa só, tanto no conteúdo da matéria como no formato e nos caracteres. Quis imitar uma dessas gramáticas inglesas que se adotam em Inglaterra, que pela pequenez do volume, clareza e ordem das matérias merecem

³⁷⁶ A obra foi distribuída a D. José de Lacerda, na sessão de 25 de Setembro de 1873, ficando o mesmo encarregado do seu Parecer, o qual foi lido na sessão de 7 de Outubro de 1873. A *Junta Consultiva*, em conformidade com o Parecer elaborado, resolveu aprovar a referida gramática.

³⁷⁷ Vide *Actas do Conselho Superior de Instrução Pública*, livro 4, sessão de 7 de Outubro de 1873, p. 138.

³⁷⁸ A 1ª edição desta gramática foi publicada pela Typographia da Biblioteca Universal, em 1879.

³⁷⁹ Cf. Ramalho Ortigão, *As Farpas*, volume II, p. 152.

³⁸⁰ Mais conhecido por J. L. Hartt Milner, adaptou e traduziu algumas obras francesas e inglesas para Português. Foi professor de inglês, gozando de enorme reputação na sociedade lisboeta do século XIX adquirida muito provavelmente durante os largos anos de ensino que exerceu no Colégio de Nossa Senhora da Conceição, em Lisboa e no Colégio Luso-Britânico.

verdadeiramente o título de compêndio elementar e escolar que as longas gramáticas luzo-inglesas que aqui conheço não podem merecer (...).

Nos anos 80, do século XIX, surgem três outras gramáticas que gozaram de grande popularidade no ensino liceal de inglês: a *Grammatica da Lingua Ingleza*³⁸¹, de Júlio Moreira, aprovada pelo Conselho Superior de Instrução Pública, para uso das aulas secundárias, em 1880. A 3ª edição aproveitou as observações apontadas pelo professor F. Xavier Müffler³⁸², em relação à primeira parte da gramática; a *Grammatica theórica e practica da língua inglesa*, de Polycarpo Wake, já na sua 2ª edição³⁸³, e a *Grammatica Ingleza*, de José da Silva Teixeira³⁸⁴, em 1885.

O Liceu Nacional de Angra do Heroísmo adota, nos anos letivos de 1885-86 e 1886-87, a *grammatica ingleza* de Jacob Bensabat. Em 1886, o Conselho escolar do Liceu Nacional da Guarda escolhe, para o 5º de língua inglesa, a *grammatica ingleza* de Jacob Bensabat e, para o 6º ano, a *grammatica ingleza* de Sadler³⁸⁵.

1.1.3. O “LIVRO ÚNICO” de 1895 a 1905

O “currículo moderno”, criado pela reforma de 1894-95 supunha uma tecnologia complexa conformada por diversos elementos, sendo o primeiro deles, o manual escolar. Uma das grandes novidades da Reforma de Jaime Moniz foi a introdução do livro único, que, não por acaso, precedeu no tempo a própria publicação dos programas disciplinares, que aliás mereceu um diploma regulamentar próprio.

³⁸¹ O pedido para aprovação foi submetido em 4 de Novembro de 1880. No concurso de livros aberto em Abril de 1895, a Comissão nomeada em Maio desse mesmo ano analisou cerca de uma dúzia de gramáticas ou métodos para o estudo da língua inglesa, tendo depois de três meses de aturado obtido a preferência da referida Comissão. Foi a única gramática aprovada por unanimidade, entre todas as gramáticas inglesas apresentadas ao concurso aberto pelo Governo, para a escolha dos livros cuja adoção nas aulas de instrução secundária se deveria decretar, sendo portanto mandada adotar, para o ensino da língua inglesa, em todos os liceus e institutos secundários, pelo Conselho Superior de Instrução Pública. A 1ª edição foi publicada no Porto, em 1880, a 3ª muito melhorada, em 1891, a 4ª em 1896 e a 5ª em 1905.

³⁸² Segundo Júlio Moreira, F. Xavier Müffler era um distinto professor do Liceu Nacional de Braga e “um dos mais brilhantes ornamentos do nosso ensino secundário”.

³⁸³ Vide *Actas do Conselho Superior de Instrução Pública*, livro 6, sessão de 23 de Novembro de 1880 e *Diário do Governo* nº 14, de 19 de Janeiro de 1881.

³⁸⁴ Era professor de línguas na cidade do Porto.

³⁸⁵ Vide *Relação dos livros escolhidos pelo conselho do liceu para servirem de texto nas aulas durante o ano lectivo de 1886-1887 e proposta ao Governo para ser aprovada*. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3762.

O artigo 1º do Regulamento de 18 de Abril de 1895 não deixava dúvidas: “as obras destinadas ao ensino secundário” eram “as mesmas em todos os liceus, escolas e institutos” deste ramo de ensino. Foi determinado ainda que a adoção dos manuais passasse a ser decretada pelo próprio Governo, após concurso público, através da Direção Geral da Instrução Pública, nas circunscrições académicas e que teria validade de cinco anos.

O edital do concurso era acompanhado de uma relação de todas as obras exigíveis para o ensino secundário, sendo unicamente admissíveis as obras portuguesas organizadas e redigidas de acordo com os programas vigentes para aquele ramo de ensino. No entanto, qualquer obra submetida ao concurso deveria “observar correção e pureza na linguagem, exactidão na doutrina, e disposição acertada na conformação didáctica”. Os reitores dos liceus, das sedes das circunscrições académicas, remetiam ao Governo, três dias depois de encerrado o concurso, as obras entregues.

Todas as obras apresentadas ao concurso eram submetidas à apreciação e análise de uma Comissão de dezanove vogais, “todos lentes ou professores em efectivo serviço”, sendo dez pertencentes ao ensino superior e nove do ensino secundário oficial, repartida em duas secções, cada uma composta de nove membros. A primeira secção ficava encarregada das obras que tivessem por objeto o estudo da história, da filosofia e das línguas latina, portuguesa, francesa, inglesa e alemã; a segunda das obras relativas ao desenho e ao estudo da geografia, das ciências matemáticas, das físicas e das naturais. O presidente da Comissão era, também, o presidente das secções e tinha voto em ambas.

A votação incidia sobre a inadmissão e sobre a preferência ou exclusão total das obras. Depois de concluída a votação de todos os Pareceres, o presidente reunia a Comissão para organizar e redigir a referida proposta ao Governo, referindo quais os manuais que deveriam ser adotados ou excluídos. Cabia ainda ao Estado decretar a adoção dos livros, mandar imprimir e fixar o preço de cada exemplar. No período em que permaneciam aprovados oficialmente, aos próprios autores estava vedada a possibilidade de introduzir alterações de conteúdo nas obras, excetuando apenas os casos autorizados pelo Governo “sob parecer afirmativo do Conselho Superior de Instrução Pública”.

Somente três anos depois de decretada a adoção, era possível aos professores de qualquer liceu requererem ao Conselho escolar a substituição de alguns dos livros adotados, o qual elaboraria, então, um Parecer, que seria remetido ao Governo que procederia à análise e posterior decisão. Durante o período transitório, o Estado garantia que não faltassem aos alunos as obras indispensáveis aos seus estudos, abrindo nesse sentido, os concursos parciais que fossem necessários até que tivesse início o prazo do concurso geral.

Em 20 de Abril de 1895, a Direção Geral da Instrução Pública abriu concurso para a adoção das obras que, nos seis anos letivos seguintes, houvessem de servir no ensino secundário. Todas as obras já aprovadas para o ensino liceal deveriam entrar neste concurso assim como quaisquer outras destinadas ao mesmo fim. Todavia, as obras aprovadas que não entrassem no concurso ficariam excluídas dos concursos seguintes. A Comissão responsável pela apreciação e exame das obras escolheria, também, as que provisoriamente se destinassem aos estudos do 1º ano do novo plano de estudos (art.º 2º e 3º do decreto de 20 de Abril de 1895). Pela Portaria de 11 de Maio de 1895, a respetiva Comissão de exame dos livros foi aprovada.

Em 2 de Outubro de 1895, a Direção Geral de Instrução Pública, publica a “Tabela dos preços de venda dos livros adotados para a instrução secundária”, distribuída por três relações, em conformidade com o período de adoção e os programas respetivos. Na “Relação A” (Livros adotados por cinco anos para o ensino secundário, segundo o plano anterior aos decretos de 22 de Dezembro de 1894 e 14 de Agosto de 1895) é indicado, para a disciplina de inglês, a *Grammatica da Lingoa Ingleza*, de Júlio Moreira³⁸⁶ (3ª edição, pelo preço de 800 réis). Na “Relação B” (Livros adotados por um ano, para o ensino secundário, segundo o plano anterior aos decretos de 22 de Dezembro de 1894 e 14 de Agosto de 1895) e para a disciplina em questão, é indicada a *Selecta inglesa*, de Jeronymo Northway do Valle (4ª edição, pelo preço de 900 réis).

Deste modo, a “gramática da língua inglesa”, de Júlio Moreira passava agora a vigorar para o quinquénio 1895-96 a 1899-1900 e a “selecta inglesa”, de Northway

³⁸⁶ Nasceu em 1854 e faleceu em 1911. Era um consumado humanista e autor duma excelente gramática de língua inglesa.

do Valle unicamente para o ano lectivo de 1895-96. Na "Relação C" (Livros adotados por um ano para o ensino secundário na 1ª classe, conforme o plano dos decretos de 22 de Dezembro de 1894 e 14 de Agosto de 1895) nenhuma obra foi adotada para a disciplina de inglês.

Na relação das obras enviadas ao concurso, aberto em 20 de Outubro de 1895, nas três circunscrições académicas de Lisboa, Porto e Coimbra, nenhuma constava para a disciplina de inglês. Com efeito, a lista de livros examinados pela Comissão referentes às inadmissões, preferências e exclusões também nada indicava para a língua inglesa³⁸⁷. No entanto, para o ano letivo de 1896-97, para o ensino das disciplinas do período transitório, continuava em vigor a "selecta inglesa", de Northway do Valle, que tinha sido adotada provisoriamente, pela portaria de 2 de Outubro de 1895 e que constava da "Relação B", publicada no *Diário do Governo* nº 222, do mesmo ano³⁸⁸.

Em 1896 é aberto concurso perante as circunscrições de Lisboa, Coimbra e Porto, para adoção das obras destinadas à instrução secundária em todos os liceus. Eram unicamente admissíveis a este concurso, as obras destinadas ao ensino da 1ª, 2ª e 3ª classes dos liceus e as destinadas ao ensino secundário do período transitório. Em relação à disciplina de língua inglesa era necessário uma gramática destinada à 3ª classe (3º ano do curso geral dos liceus) e um livro de leitura contendo trechos de prosa fácil, em harmonia com o respetivo programa, destinado à 3ª classe. Para o ensino de inglês do período transitório era indicada uma selecta de língua inglesa³⁸⁹.

Na circunscrição de Lisboa, para a disciplina de inglês, foram apresentadas ao concurso duas obras, ambas em co-autoria, de J. C. Berkeley-Cotter e A. R. Gonçalves Vianna: a *Selecta de autores ingleses* e a *Selecta pequena de autores ingleses*. Na circunscrição de Coimbra nenhuma obra foi apresentada e, na circunscrição do Porto, somente a selecta inglesa, *Handbook of english readings*, de Miguel José Rodrigues foi submetida ao concurso (*Diário do Governo* nº 157, de 19 de Julho de 1897).

³⁸⁷ Cf. *Diário do Governo* nº 183, de 18 de Agosto de 1896.

³⁸⁸ Cf. *Diário do Governo* nº 225, de 6 de Outubro de 1896.

³⁸⁹ Cf. *Diário do Governo* nº 194, de 31 de Agosto de 1896.

Em 8 de Setembro de 1897, o Governo publica, então, a lista das obras votadas pela Comissão, nomeada pela portaria de 12 de Junho de 1897, classificadas em “não admitidas”, “preferidas” e “excluídas”. A *Selecta pequena de autores ingleses*, de C. Berkeley Cotter e A. R. Vianna para a 1ª, 2ª e 3ª classes, obteve a preferência da Comissão tendo sido votada por unanimidade. Para o período transitório foi igualmente preferida a *Selecta pequena de autores ingleses*, dos mesmos autores, votada igualmente por unanimidade. A obra submetida pela circunscrição do Porto não figura na lista de “preferências”, “inadmissões” ou “exclusões”³⁹⁰.

Em 26 de Outubro de 1897, o Governo publica a relação dos livros aprovados que deveriam ser utilizados na instrução secundária. Ficava assim determinado que a gramática de inglês, de Júlio Moreira, já na sua 3ª edição (Porto) e a *Selecta de autores ingleses*, de J. C. Berkeley Cotter e A. R. Gonçalves Vianna (fig. 10) seriam ambos aprovados para o quinquénio de 1897-1898 a 1901-1902. No entanto refira-se que a “gramática da língua inglesa”, de Júlio Moreira já havia sido anteriormente aprovada, constando da relação anexa ao decreto de 26 de Setembro de 1895 (*Diário do Governo* nº 222 e 225, de 2 e 6 de Outubro de 1895), entendendo-se que a validade de cinco anos se iniciava desde a data do decreto que a aprovou.

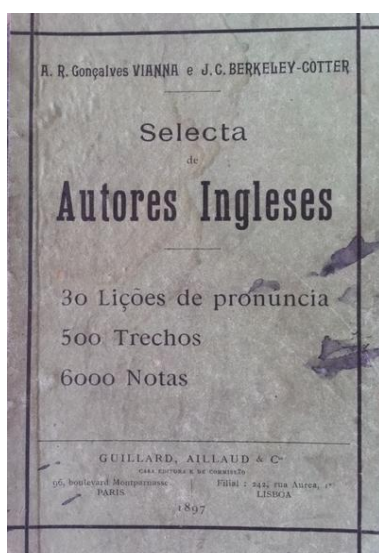


Fig. 10 – Capa da *Selecta de Autores Ingleses*, de J. C. Berkeley Cotter e A. R. Gonçalves Viana, Paris-Lisboa, 1897, Guillard Aillaud & C.ª.

³⁹⁰ Cf. *Diário do Governo* nº 201, de 8 de Setembro de 1897.

Para o ensino das disciplinas ministradas na 1ª, 2ª e 3ª classes, o Governo estipulou que fosse utilizada, na 3ª classe e durante um ano, a “gramática da língua inglesa”, de Júlio Moreira. Já a *Selecta pequena de autores ingleses*, de J. C. Berkeley Cotter e A. R. Gonçalves Viana seria adotada, unicamente, na 3ª classe, por cinco anos.

Em 30 de Novembro de 1897 é aberto concurso, pelo prazo de 6 meses, nas circunscrições de Lisboa, Coimbra e Porto, para adoção das obras destinadas à instrução secundária em todos os liceus, colégios e institutos de instrução secundária. Neste concurso, as únicas obras admissíveis destinavam-se ao ensino da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes dos liceus, assim como ao ensino secundário do período transitório. A relação anexa ao aviso de abertura indicava, em relação à disciplina de língua inglesa, uma gramática destinada a todas as classes e um fascículo de exercícios de fraseologia baseado, principalmente, sobre os textos do livro de leitura, já aprovado para a 3ª classe (*Selecta pequena, de autores ingleses*, de C. Berkeley Cotter e A. R. Vianna).

O preâmbulo do mesmo aviso refere ainda que os autores dos compêndios deviam compenetrar-se do espírito dos programas e atender à distribuição das matérias pelas respectivas classes, de modo a que não conferissem ao texto um desenvolvimento incompatível com o número de horas destinadas ao ensino de cada disciplina. Os autores dos livros de leitura destinados ao ensino das línguas francesa, inglesa e alemã, deviam evitar acompanhar os textos de notas explicativas e de vocabulários, “por se ter reconhecido que isso era nocivo ao ensino e reduzir o texto de leitura para que o livro fosse facilmente manuseável” (*Diário do Governo* nº 271, de 30 de Novembro de 1897).

Em 2 de Julho de 1898, o Governo publica a relação das obras de instrução secundária enviadas ao concurso, aberto pelo edital, publicado no *Diário do Governo* nº 272, de 1 de Dezembro de 1897. Nas circunscrições de Lisboa e Coimbra, nenhuma obra foi apresentada ao concurso. Somente na circunscrição do Porto foi apresentada ao concurso a *Grammatica da lingua inglesa*, de Júlio Moreira, em 3 exemplares, pelo livreiro e editor, Augusto Anthero de Magalhães (*Diário do Governo* nº 142, de 2 de Julho de 1898).

Em 20 de Outubro de 1898, a gramática de inglês, de Júlio Moreira (para a 3ª, 4ª e 5ª classes) é aprovada provisoriamente, devendo os professores, nas suas lições, acomodá-la restritamente às exigências da 3ª e 4ª classes. Não tendo sido adotada nenhuma obra para os exercícios de fraseologia inglesa, os professores poderiam servir-se, no ensino respetivo, do livro de leitura já adotado. Nenhum aluno, sob qualquer pretexto, podia ser obrigado à compra ou lição de outro livro que não fosse o indicado na respetiva relação de obras. Todavia, a aquisição dos dicionários necessários para o estudo das línguas não se encontrava compreendido nas disposições deste artigo (*Diário do Governo* nº 235, de 20 de Outubro de 1898)³⁹¹. Todos os livros aprovados que constavam da relação anexa ao decreto de Outubro de 1898 foram adotados por um período de quatro anos, iniciando-se no ano letivo de 1898-1899 até 1901-1902 (*Diário do Governo* nº 245, de 2 de Novembro de 1898).

É importante salientar, no entanto, que a lei vigente neste período, referente à adoção dos compêndios de instrução secundária, era interpretada livremente por diversos professores que, sob pretexto de não serem pela lei obrigados a exigir dos alunos a compra dos livros adotados, se mostravam satisfeitos com as lições dadas pelos alunos, conforme as suas explicações, sem inquirirem quais os livros por onde eles tinham estudado. Esta situação conduzia, na prática, a múltiplas interpretações da mesma doutrina em nada contribuindo para uma uniformidade do ensino. Nesse sentido, e de modo a garantir alguma uniformidade seria necessário que todos os professores exigissem dos seus alunos, a leitura do compêndio aprovado superiormente, assim como o conhecimento da doutrina nele explanado.

Foi com esse intuito que, a Direção Geral de Instrução Secundária recomendou a todos os professores que tivessem em vista que, as disposições das leis referentes ao ensino ministrado nos livros oficialmente aprovados, prescreviam que fosse exigido aos alunos o conhecimento da doutrina explanada neles, podendo

³⁹¹ Os livros aprovados para uso das classes do novo regime nos liceus, escolas e demais institutos do ensino secundário, e constantes da relação a que se refere o decreto de 19 de Outubro de 1898, publicado no *Diário do Governo* nº 235, foram adotados durante o período dos 4 anos letivos seguintes – 1898-1899 a 1901-1902, findo o qual proceder-se-ia ao concurso geral.

aqueles desenvolvê-la ou criticá-la, mas não substituí-la por outra que aos professores lhes parecesse mais satisfatória³⁹².

Neste contexto refira-se, a título de exemplo, a Circular de 21 de Dezembro de 1899, enviada a todos os reitores dos liceus, recomendando aos professores de línguas que chamassem a atenção dos alunos “sobre o inconveniente do uso de livros de tradução eivados de erros e incorrecções”³⁹³.

Por edital publicado no *Diário do Governo* nº 272, de 3 de Dezembro de 1898, foi aberto concurso³⁹⁴, nas circunscrições de Lisboa, Porto e Coimbra, para a adoção de obras destinadas à instrução secundária. Para a disciplina de língua inglesa, as únicas obras admissíveis ao concurso eram uma gramática destinada a todas as classes e um fascículo de fraseologia baseado principalmente nos textos do livro de leitura já aprovado - *Selecta pequena de autores ingleses* -, por J. C. Berkeley Cotter e A. R. Gonçalves Vianna, para a 3ª, 4ª e 5ª classe.

Por decreto de 16 de Novembro de 1899 foram aprovadas as obras destinadas ao ensino das línguas, história e geografia. Para língua inglesa foram aprovadas duas obras, o *Manual de phraseologia inglesa*, de A. R. Gonçalves Vianna e J. C. Berkeley Cotter, para o ensino da 3ª, 4ª e 5ª classes e, a título provisório, a *Grammatica da lingua ingleza*, de Júlio Moreira, igualmente destinada ao ensino da 3ª, 4ª e 5ª classe. Nenhum aluno podia ser obrigado à compra de outros livros, que não fossem os indicados na relação, excetuando-se apenas a aquisição dos dicionários necessários ao estudo das línguas vivas.

Face às inúmeras e frequentes queixas, de diversos reitores dos liceus do Continente e Ilhas Adjacentes, pelo facto dos livros de instrução secundária, já aprovados e devidamente taxados, não se encontrarem à venda nas sedes dessas instituições, a Direção Geral de Instrução Pública advertiu todos os autores, editores ou proprietários dos referidos livros, de que era da sua total responsabilidade assegurar o transporte dos mesmos, a expensas próprias, bem como colocá-los à venda nas sedes dos respectivos liceus, sob pena de no prazo de trinta dias a contar da data do aviso, os seus contratos serem rescindidos. O mesmo aviso determinava

³⁹² Cf. *Diário do Governo* nº 67, de 28 de Março de 1898.

³⁹³ Vide *Colecção Oficial de Legislação Portuguesa*, pp. 785-786.

³⁹⁴ O prazo inicialmente estipulado para a apresentação das obras destinadas ao ensino liceal foi prorrogado até 15 de Julho de 1899. Cf. *Diário do Governo* nº 140, de 26 de Junho de 1899.

ainda que era expressamente proibido aos autores, editores e proprietários a venda de qualquer das obras aprovadas e taxadas, por um preço superior ao já fixado pelo Governo³⁹⁵.

Em 9 de Julho de 1900 foi nomeada a Comissão³⁹⁶, constituída por 12 vogais, mais o presidente, responsável por proceder ao exame das obras apresentadas ao concurso aberto pelo edital, publicado no *Diário do Governo* nº 291, de 23 de Dezembro de 1899³⁹⁷. No final do ano seguinte, o Governo publica a relação das obras de instrução secundária apresentadas ao concurso aberto em Dezembro de 1899. Nas circunscrições de Lisboa, Porto e Coimbra nenhuma obra para a disciplina de língua inglesa foi submetida ao concurso³⁹⁸, o que definitivamente se pode constatar pela publicação³⁹⁹ da lista das obras examinadas pela Comissão. Não tendo aparecido ao concurso nenhuma gramática destinada a todas as classes (3ª, 4ª e 5ª), o Governo determinou que os professores se servissem, provisoriamente, no ensino de inglês dessas classes, da *Grammatica da lingua inglesa*, de Júlio Moreira. Nenhum aluno poderia ser obrigado à compra ou lição de outro livro ou gramática que não fosse o indicado na relação que acompanhava o referido decreto, excetuando-se apenas a aquisição dos dicionários necessários para o estudo das línguas vivas⁴⁰⁰.

Em Outubro de 1901, o Executivo faz publicar uma lista com os livros de instrução secundária para uso nas diferentes classes do liceu. Na 3ª classe de inglês indicavam-se a *Selecta pequena de autores ingleses* e o *Manual de phraseologia inglesa* (fig. 11), ambos em co-autoria por J. C. Berkeley Cotter e A. R. Gonçalves Vianna e ainda a *Grammatica da lingua inglesa*, de Júlio Moreira. Para a 4ª e a 5ª

³⁹⁵ Vide *Diário do Governo* nº 65, de 23 de Março de 1900.

³⁹⁶ A Comissão era presidida pelo Conselheiro Dr. António dos Santos Viegas, decano e diretor da Faculdade de Filosofia e mais doze vogais, nomeadamente: Dr. Francisco Martins, lente da Faculdade de Teologia; Dr. José Joaquim Lopes Praça, lente da Faculdade de Direito; Dr. Abel Pereira de Andrade, lente da Faculdade de Direito; Dr. Alfredo Filgueiras da Rocha Peixoto, lente da Faculdade de Matemática; Dr. Francisco de Miranda da Costa Lobo, lente da Faculdade de Matemática; Dr. Francisco de Paula Azeredo, lente da Academia Politécnica do Porto; Dr. António Francisco Diniz, professor do Liceu Central de Coimbra; Manuel Messias Mendes Fragoso, professor do Liceu Central de Braga; Padre Manuel José Pereira, professor do Liceu Central de Braga; Acácio da Silva Pereira Guimarães, professor do Liceu Central de Braga; Albino Dias Ladeira de Castro, professor do Liceu Normal de Aveiro e Júlio Maria Baptista, professor do Liceu Nacional de Faro.

³⁹⁷ Vide *Diário do Governo* nº 150, de 9 de Julho de 1900.

³⁹⁸ Vide *Diário do Governo* nº 168, de 30 de Julho de 1900.

³⁹⁹ Vide *Diário do Governo* nº 223, de 3 de Outubro de 1900.

⁴⁰⁰ Vide *Diário do Governo* nº 276, de 5 de Dezembro de 1900.

classes, os compêndios de inglês deveriam ser os mesmos que já eram utilizados para o ensino da 3ª classe⁴⁰¹.

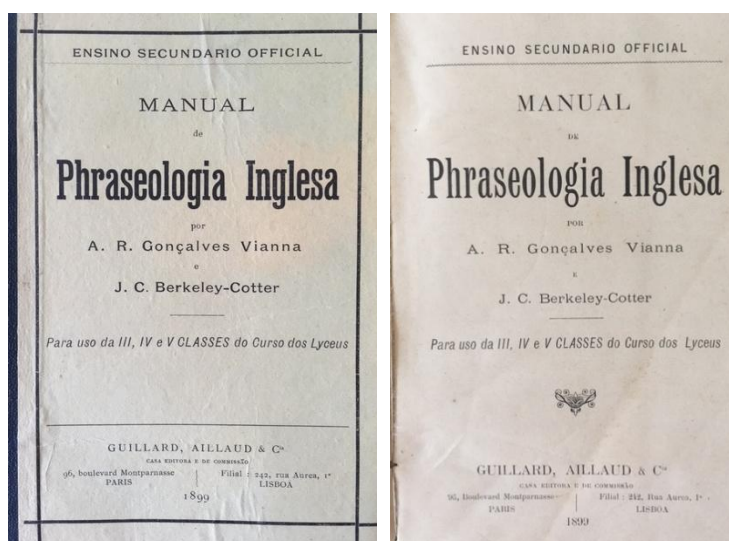


Fig. 11 – Capa e folha de rosto do *Manual de phraseologia inglesa*, de J. C. Berkeley Cotter e A. R. Gonçalves Vianna, Paris-Lisboa, 1897, Guillard Aillaud & C.^a.

Uma vez que a adoção dos livros destinados a este ramo de instrução era decretada pelo Governo, face ao concurso geral, aberto de cinco em cinco anos e, como no ano letivo de 1901-1902, terminava o quinquénio, durante o qual foram adotados os livros aprovados nos concursos anteriores, o Governo determinou que fossem adotados nos liceus, no ano letivo de 1902-1903, não só as obras já aprovadas sem qualquer designação de tempo, mas também as que tinham sido utilizadas provisoriamente no ensino das diferentes classes⁴⁰².

Em Agosto de 1903, o Governo admite não dispor do tempo necessário para poder abrir um concurso para a adoção dos livros para a instrução secundária e, por esse motivo, determina que para o ano letivo de 1903-04 fossem adotadas não só as obras já aprovadas sem designação de tempo, como as que tinham sido usadas provisoriamente nas aulas das classes do regime moderno e que foram adotadas pela portaria de 11 de Junho de 1902, para o ano letivo de 1902-03⁴⁰³.

Em Julho de 1904, o Governo reconhece novamente a impossibilidade de abertura de um concurso de livros, pelo que determina para serem adotados no ano letivo de 1904-05, as obras já aprovadas sem designação de tempo assim como

⁴⁰¹ Vide *Diário do Governo* nº 229, de 11 de Outubro de 1901.

⁴⁰² Vide *Diário do Governo* nº 136, de 21 de Junho de 1902.

⁴⁰³ Vide *Diário do Governo*, nº 196, de 4 de Setembro de 1903.

todas aquelas que tinham sido usadas, provisoriamente, nas diferentes classes da instrução secundária liceal, decretadas pelas portarias de 11 de Junho e 10 de Agosto de 1903⁴⁰⁴.

1.1.3.1. ALGUMAS OPINIÕES SOBRE O REGIME DE ESCOLHA DOS COMPÊNDIOS

Em Outubro de 1897⁴⁰⁵, o Conselho escolar do Liceu Central de Lisboa nomeou uma Comissão para, de acordo com a portaria expedida em 23 de Setembro de 1897, indicar as modificações a introduzir no regime da instrução secundária de 1894-95. No Parecer da Comissão, na parte referente à escolha dos compêndios, apresentado na sessão de 3 de Janeiro de 1898, foram propostas as seguintes alterações, relativamente às disposições em vigor:

1º A Comissão a que se refere o artigo 28 do decreto nº 2, de 24 de Dezembro de 1894 não devia ser nomeada pelo Governo, mas eleita pelos Conselhos dos liceus e das escolas superiores dependentes do Ministério do Reino.

2º Essa Comissão não devia escolher um livro único para cada disciplina, mas aprovar todos os que disso julgasse dignos, ficando aos Conselhos dos liceus a faculdade de, sob proposta dos professores das respectivas disciplinas, adotarem, de entre os livros aprovados, aqueles que lhes merecessem preferência.

Desta maneira – diz-se – ficaria a Comissão melhor constituída, porque são os professores quem, de facto, melhor conhece a independência uns dos outros, afastando-se assim deste serviço qualquer influência política. Por outro lado, a aprovação de um livro único oferece na prática dificuldades insuperáveis, e a sua imposição, se tendia a evitar abusos, deixava o campo aberto a outros maiores; se visava à uniformidade do ensino, só a podia conseguir à custa da liberdade do pensamento, da dignidade do professor, fazendo dele um perfeito autómató, um mero repetidor de ideias alheias. Em todo o caso, tal imposição impedia o progresso científico e literário e prejudicava o ensino. Em nenhum país europeu – diz ainda a Comissão – existia semelhante disposição legal.

⁴⁰⁴ Vide *Diário do Governo* nº 164, de 27 de Julho de 1904.

⁴⁰⁵ A Comissão foi eleita pelo Conselho Escolar do Liceu Central de Lisboa, na sua sessão de 27 de Outubro de 1897.

Segundo o Parecer da Comissão⁴⁰⁶, a aprovação de um único livro para cada disciplina já na prática oferece dificuldades insuperáveis; se, por um lado, o objetivo a alcançar era a uniformidade do ensino, ou simplesmente não chega a atingir esse fim ou ataca a liberdade do pensamento e a dignidade do professor. Repare-se no teor de parte desse Parecer:

(...) tolhe o progresso científico e literário e prejudica o ensino, tornando-se, em última análise, um simples exercício de memória. É claro que a liberdade do pensamento tem, nos institutos oficiais, limitações como são o respeito da ordem social, dos poderes públicos legalmente constituídos e da religião do Estado. Se, por outro lado, aquela imposição visa a evitar abusos, também não atinge o seu fim, porque deixa o campo aberto ainda a maiores. Em país nenhum da Europa existe semelhante disposição legal; sem dúvida porque a uniformidade do ensino, que é possível exigir-se, consegue-se com a uniformidade de programas oficiais, e quaisquer abusos que se pretenda evitar prejudicam menos o ensino do que uma tal disposição, que, por sua vez, abre um vasto campo para novos abusos (...)⁴⁰⁷.

Relativamente aos livros escolares, era do conhecimento geral o estado a que as coisas tinham chegado, antes da promulgação do decreto nº 2 de 24 de Dezembro de 1894. Ora, para evitar os graves abusos que se cometiam e de modo a terminar definitivamente com a produção de tantos livros maus e alguns até mesmo medíocres, que eram logo adotados nos institutos de ensino secundário, não havia outro meio eficaz senão aquele que o legislador recorreu, para promover o aparecimento de compêndios bons ou pelo menos, regulares:

(...) Enquanto a nossa instrução secundária não entrar plena e definitivamente no estado normal, enquanto não houver compêndios, senão bons, pelo menos regulares, para as diferentes disciplinas professadas nos liceus, julgo que não convém modificar – ao menos no essencial – a legislação em vigor a respeito da aprovação dos livros escolares, a não ser no sentido de se conferirem prémios pecuniários aos autores das obras classificadas pelo menos em segundo lugar⁴⁰⁸.

Em 1902, o Governo nomeia o lente da Universidade de Coimbra, José Ferreira Marnoco e Sousa para proceder, no *Liceu Central de Lisboa*, a uma rigorosa investigação no sentido de apurar se, o ensino das disciplinas que constituíam as

⁴⁰⁶ Vide "Parecer da Comissão eleita pelo Conselho do Liceu de Lisboa, para indicar as modificações que devem ser introduzidas no actual regime de instrução secundária". In *Boletim da Direção Geral da Instrução Pública*, Ano IV, Janeiro-Junho, Fasc. I – VI, 1905, pp. 198-199.

⁴⁰⁷ Ibid, *ibidem*.

⁴⁰⁸ Cf. *Boletim da Direção Geral da Instrução Pública*, Ano IV, Janeiro-Junho, Fasc. I – VI, 1905, p. 147.

diferentes classes, era realizado de acordo com os preceitos determinados pelo regulamento de 1895, e se seria conveniente modificar as disposições que regiam a organização do ensino secundário. No *capítulo V, Parte II*, desse relatório de investigação realizado ao Liceu de Lisboa, ordenado pela portaria de 28 de Julho de 1902, o professor aponta os maus livros como uma das causas do insucesso da reforma. Segundo ele, a introdução do sistema do livro único acabou por anular a “iniciativa, a liberdade e o trabalho pessoal do professor”, pelas disposições dos artigos 26º, 29º e 31º do decreto de Dezembro de 1894.

Na opinião de Simões Dias, a imposição do livro único dispensava o professor de responsabilidades profissionais e até mesmo de qualquer tentativa de aperfeiçoamento e atualização, remetendo-o a um mero intérprete da doutrina exposta no livro “perfeito”. Esta situação de aparente comodidade conduzia o professor, inevitavelmente, à perda de iniciativa e estímulo pela profissão docente.

Na prática, os inconvenientes resultantes da imposição do livro único foram ainda dificultados pelo critério que determinava a escolha dos compêndios adotados. As Comissões chegaram mesmo a aprovar livros que foram sistematicamente rejeitados pelo Conselho Superior de Instrução Pública, que preferiram outros que as Comissões reprovaram. “As gramáticas das diferentes línguas vivas não têm uma terminologia uniforme, como seria expectável. Algumas delas apresentam verdadeiras excentricidades, para não lhes chamar completos disparates. É unânime, na maioria dos depoimentos dos professores recolhidos, a influência nefasta dos maus livros sobre os resultados do ensino secundário”⁴⁰⁹.

Em 14 de Janeiro de 1903, no Parlamento, Eduardo Burnay referia, a propósito dos manuais escolares, que o regime de escolha era condenável não só pelo princípio exclusivista e monopolizador que envolvia mas, principalmente, nos resultados que determinava⁴¹⁰.

⁴⁰⁹ Vide “Parte II do relatório da investigação realizada ao Liceu de Lisboa”, pelo professor José Ferreira Marnoco e Sousa, ordenado pela portaria de 28 de Julho de 1902. In *Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, Ano II, Janeiro-Abril, Fascículos I-IV, 1903, pp. 44-45.

⁴¹⁰ Vide, “A Revisão do Regime de Instrução Secundária no Parlamento, Eduardo Burnay. Bases da reorganização do ensino secundário apresentadas na câmara dos senhores deputados”, em sessão de 14 de Janeiro de 1903. In *Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, Ano II, Janeiro-Abril, Fascículos I-IV, 1903, p. 125.

Ainda no âmbito das modificações que deviam ser introduzidas no regime de instrução secundária, referente aos livros de texto, o Conselho do Liceu Central do Porto⁴¹¹, admitia a uniformidade do ensino, por meio de compêndios iguais em todos os liceus e colégios, escolhidos em concurso e vigentes por determinados períodos, exigida pela reforma de 1894-95, como um dos seus pontos capitais. No entender do Conselho, essa foi a única forma possível de terminar definitivamente com a habitual “feira de compêndios”, de que muitas famílias se queixavam, forçadas anualmente à aquisição de manuais novos, em parte devido à voracidade com que uma grande maioria de indivíduos se julgava capaz de escrever livros para o ensino e de os impor aos alunos:

(...) Constituía isto um verdadeiro escândalo a que era preciso pôr termo. Mas o alvitre escolhido não parece a este conselho que fosse feliz. É único este sistema de compêndio uniforme, de uma doutrina única, de um método exclusivo. Não conhecemos país algum civilizado em que seja adoptado semelhante sistema. Há-de e pode haver a uniformidade geral do ensino que resulta do programa adoptado para cada disciplina; ir mais adiante nessa uniformidade é esterilizar o ensino, e apagar a iniciativa do professor (...)⁴¹².

Ainda segundo este Conselho escolar, a imposição do livro único condicionava a atividade docente, transformando o professor num puro autómato, numa “*machina* inalterável na sua marcha e na sua produção”, sem qualquer autonomia e liberdade de atuação. Em todos os países europeus, os Conselhos dos estabelecimentos oficiais de instrução secundária são os responsáveis pela escolha dos compêndios. Quando muito, o Governo, pela repartição competente, podia fazer essa escolha entre os livros que melhor respondessem aos fins da instrução secundária “mas nunca um livro único, um livro universal.” Depois de analisados os Pareceres dos diferentes Conselhos escolares, a Comissão revisora emitiu o seu Parecer⁴¹³ final, referente aos livros destinados ao ensino secundário. Entre as várias propostas apresentadas, a Comissão propunha as seguintes:

⁴¹¹ In, *Boletim da Direção Geral da Instrução Pública*, Ano IV, Janeiro-Junho, Fasc. I – VI, 1905, pp. 259-260.

⁴¹² In, *Boletim da Direção Geral da Instrução Pública*, Ano IV, Janeiro-Junho, fascículo I – VI, 1905, p. 259.

⁴¹³ Idem, *ibidem*, p. 321.

- 1) Que em vez do livro único fosse organizada uma lista de todos os livros passíveis de serem utilizados nos institutos de ensino secundário e com a qual o Conselho Superior de Instrução Pública concordaria ou não, modificando-a como assim entendesse, deixando-se finalmente aos Conselhos dos liceus a possibilidade de escolher entre os livros constantes da lista aprovada, sob proposta dos professores dos respetivos grupos.
- 2) Que a Comissão nomeada para este fim fosse constituída, na sua maioria, por professores do ensino secundário.
- 3) Que os nomes dos membros das respectivas subsecções da Comissão responsável pela escolha dos livros fossem inscritos nos livros aprovados, admitindo, deste modo, a responsabilidade pela apreciação e exame do respetivo livro.
- 4) Que o concurso dos livros deste ramo de instrução fosse realizado para cada disciplina, por secções; assim um livro de gramática latina para a secção inferior (1ª e 2ª classe); outro para a secção média (3ª, 4ª e 5ª classes) e, finalmente outro, para a secção superior (6ª e 7ª classes), o mesmo se aplicando às restantes disciplinas. Esta proposta por secções tinha, por fundamento, uma maior unidade e coerência nas matérias, diminuição dos custos associados à impressão e, portanto, um menor preço de venda ao público.

Ainda segundo a Comissão, o número de professores do ensino secundário deveria ser superior a qualquer outro, tratando-se de livros do ensino secundário, em que só professores deste ramo de ensino podem apreciar devidamente determinados pontos de vista pedagógicos que, em geral, escapam aos professores do ensino superior, cuja atenção se direciona mais para questões de rigor científico.

Sobre esta questão dos livros destinados ao ensino secundário, o Conselho Superior de Instrução Pública⁴¹⁴ apresentou oito propostas, entre as quais se destaca, pela importância fundamental que reveste, a seguinte:

«Que, em vez do livro único, seja organizada uma lista de todos os livros julgados nas condições de correr nos institutos de ensino secundário e com a qual o Conselho Superior de Instrução Pública se conformará ou não, modificando-a como entender de justiça, deixando-se finalmente aos conselhos dos liceus a faculdade de escolher

⁴¹⁴ Vide "Parecer do Conselho Superior de Instrução Pública, XI, Livros destinados ao ensino secundário". In *Boletim da Direção Geral da Instrução Pública*, Ano IV, Janeiro-Junho, fascículo I – VI, 1905, pp. 337-338.

de entre os livros constantes da lista aprovada, sob proposta dos professores dos respectivos grupos».

A circunstância de vários liceus do país se encontrarem constituídos com cursos de cinco anos apenas, obrigava os alunos que pretendessem completar a instrução secundária a terem de frequentar obrigatoriamente os liceus centrais. Para este prosseguimento de estudos era de todo conveniente, de acordo com os defensores do livro único, garantir alguma conexão que só o livro único poderia assegurar.

1.2. O PERÍODO ENTRE 1905 E O FINAL DA 1ª REPÚBLICA

Ao longo do século XIX vigorou o pluralismo nas escolhas dos livros que só terminaria em 1895⁴¹⁵, quando é instituído o regime do livro único, perdurando por uma década, até 1905⁴¹⁶, quando é de novo reposto o regime do chamado livro múltiplo. A partir deste ano, as obras para serem aprovadas tinham de ser examinadas pela Comissão instituída pelo artigo 28º da lei de 28 de Maio de 1896 e pelo Conselho Superior de Instrução Pública (Cf. nº 9, art. 6º, do decreto nº 3, de 24 de Dezembro de 1901).

Os novos programas disciplinares publicados em 4 de Novembro de 1905, definiam, pela primeira, vez uma tipologia das obras didáticas a utilizar nas aulas de inglês:

- 1) Uma gramática inglesa para as 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classes, em dois volumes, servindo o primeiro para as classes 2ª e 3ª e o segundo para a 4ª e 5ª. Cada volume devia ser vendido separadamente.
- 2) Uma selecta inglesa para a 2ª e 3ª classe.

⁴¹⁵ É incontestável que a reforma de 1895 inaugurou uma era nova para a instrução secundária em Portugal e que as modificações que se lhe efetuaram em 1905, foram, na parte referente às línguas vivas (equiparação do inglês ao alemão e adopção do método directo como predominante) inspiradas por uma orientação moderna.

⁴¹⁶ Em 30 de Agosto de 1905 é publicada a primeira reforma do ensino liceal do século XX, tendo sido seu autor o então ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Reino, Eduardo José Coelho. Esta reforma assinala o término do regime de livro único, exigindo-se apenas que os compêndios, utilizados nos liceus, tivessem aprovação por parte de uma comissão nomeada pelo Governo. A situação será alterada em 1950 quando é, de novo, reposto o regime do livro único e que permanecerá até 1974.

3) Recomendava-se ainda a leitura de obras literárias modernas, mas não se mencionava quais as condições que os respetivos livros deveriam satisfazer; na 6ª e 7ª classe, indicavam-se edições escolares de obras clássicas inglesas para leitura.

As edições escolares (edições de diferentes obras de carácter literário), tanto para o ensino do francês como do inglês eram em geral resumos anotados da obra original de um grande escritor; mas tratava-se de resumos feitos, por assim dizer, pelos próprios autores, pois, na sua organização nada se alterava do original, apenas se eliminava aquilo que não era indispensável para a compreensão da obra e cuja supressão não lhe retirava aspetos que a caracterizavam sob o ponto de vista literário. Daqui resultava que os alunos dos nossos liceus, mesmo os de classes mais adiantadas, apenas conheciam os nossos grandes escritores pelo nome. Nem poderia ser de outro modo, porque o tempo para a leitura integral dos originais era limitado.

No entanto, se as edições escolares de obras literárias portuguesas eram uma necessidade do ensino que era forçoso satisfazer, a exiguidade do nosso meio obrigava-nos todavia a recorrer aos mercados estrangeiros para a aquisição das obras literárias inglesas, francesas e alemãs, em edições escolares. O aparecimento destas edições escolares surgiu, em Portugal, nos primórdios do século XX e generalizou-se ao longo do século.

No concurso aberto em 26 de Dezembro de 1905⁴¹⁷ foram apresentadas, em Lisboa, pelo *Liceu Central da 2ª zona escolar*, na disciplina de inglês, as seguintes obras: *Lições de inglês*, de Jerónimo Northway do Valle; *Selecta inglesa*, de Jerónimo Northway do Valle; *Gramática inglesa* (2ª e 3ª classe), de A. R. Gonçalves Viana; *Selecta inglesa* (2ª e 3ª classe), de J. C. Berkeley Cotter e Gonçalves Vianna e a *Selecta de autores ingleses* (6ª e 7ª classes), de J. C. Berkeley Cotter e Gonçalves Vianna. Em Coimbra nenhuma obra foi submetida e, no Porto, foram apresentadas, pelo *Liceu Central da 2ª zona escolar* as seguintes obras: *Handbook of english readings – selecta inglesa*, para a 2ª e 3ª classe, de Miguel José Rodrigues; *Gramática inglesa, 1º volume* (2ª e 3ª classe), de Miguel José Rodrigues; *Gramática inglesa, 2º volume* (4ª e 5ª classe), de Miguel José Rodrigues; *Grammatica da lingua inglesa*, de Júlio Moreira e *Exercícios ingleses com referência*

⁴¹⁷ Publicado no *Diário do Governo* nº 2, de 3 de Janeiro de 1906.

à *gramática inglesa de Júlio Moreira*, de Joaquim Arozo⁴¹⁸. A Comissão encarregada de proceder ao exame das obras apresentadas ao concurso foi constituída em 9 de Fevereiro de 1907 e era composta por 18 vogais mais o presidente.

Em Setembro de 1907, o Governo decretou⁴¹⁹, como aprovados provisoriamente para servirem ao ensino secundário, em todos os liceus, escolas, colégios e respetivas instituições, os seguintes livros: *Gramática inglesa* (2ª e 3ª classe), de A. R. Gonçalves Vianna; *Selecta inglesa* (2ª e 3ª classe), de J. C. Berkeley Cotter e Gonçalves Vianna (fig. 12) e o *English Reader, with conversation exercises. Classe de sixième*, de Charles Schweitzer e Alfred Vincent.

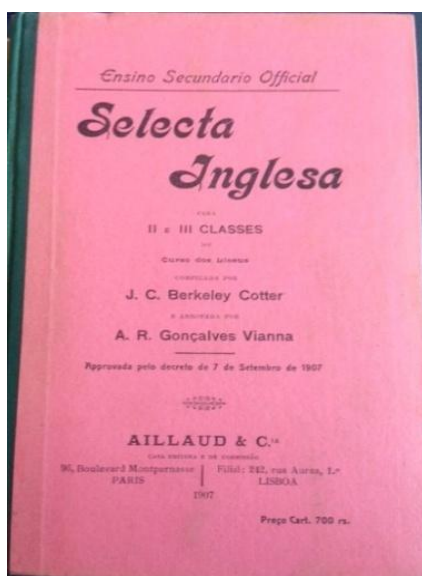


Fig. 12 - *Selecta Inglesa*, de J. C. Berkeley Cotter e Gonçalves Vianna, 1907, 1ª edição, Aillaud & C.ª, Lisboa.

Para a 4ª e 5ª classe, a lista indicava ainda a *Grammatica da lingua inglesa*, de Júlio Moreira e o *English Reader, with conversation exercises. Classe de cinquième*, de Schweitzer e A. Vincent. O mesmo decreto refere ainda que o Executivo decretaria, oportunamente, para cada liceu, a adoção dos livros escolhidos pelos professores do quadro respetivo de cada uma dessas instituições.

No concurso de 1905 foram aprovadas, provisoriamente, muitas das obras admitidas ao concurso e destinadas ao quinquénio de 1907/08-1911/12. De modo a que não se tornasse definitiva a aprovação de livros que foram adotados

⁴¹⁸ Vide *Diário do Governo* nº 46, de 27 de Fevereiro de 1907.

⁴¹⁹ Vide *Diário do Governo* nº 201, de 9 de Setembro de 1907 e retificado no *Diário do Governo* nº 275, de 5 de Dezembro de 1907.

provisoriamente, foi aberto concurso parcial das obras destinadas ao curso secundário, para vigorarem no triénio 1909-10 a 1911-12. Para inglês, a relação publicada contemplava uma gramática para a 2ª e 3ª classe, outra para a 4ª e 5ª classe e uma selecta literária para a 2ª e 3ª classe⁴²⁰.

A este concurso parcial, aberto em Dezembro de 1907, apenas podiam concorrer obras portuguesas destinadas ao ensino secundário, em conformidade com a relação anexa ao decreto e organizadas e redigidas de acordo com as disposições legais e os programas vigentes para este ramo de ensino. As obras apresentadas sob a forma de manuscrito deviam ser cartonadas e escritas só de um lado, em folhas da “marca da lei”, e acompanhadas de uma folha de dezasseis páginas, impressa. Os livros de leitura para francês e inglês deviam ser ilustrados assim como os compêndios de história, geografia e física. Neste concurso, as obras necessárias para inglês que deveriam ser submetidas ao concurso eram as seguintes: uma gramática para a 2ª e 3ª classe, outra para a 4ª e 5ª classe e uma selecta para a 2ª e 3ª classe.

Em simultâneo com a abertura do concurso de livros, o Governo publicou em 1907 e, em 1908, as listas dos livros adotados pelos Conselhos escolares dos liceus do Continente e Ilhas Adjacentes. Repare-se no quadro 45 que apresenta os compêndios (gramáticas e selectas) escolhidos pelos Conselhos escolares e que vigoraram nos diferentes liceus de Portugal, pelo menos até finais dos anos 20 do século passado. Alguns deles, inclusive, já haviam sido anteriormente aprovados e adotados, como o caso da “gramática inglesa”, de Júlio Moreira e a *Selecta Inglesa*, de Berkeley Cotter e Gonçalves Vianna.

⁴²⁰ *Diário do Governo* nº 296, I série, de 31 de Dezembro de 1907.

Quadro 45 – Os compêndios escolares adotados nos diferentes liceus em 1907 e 1908

| Liceus | A. R. Gonçalves Vianna – Gramática Inglesa (2ª e 3ª classes) | J. C. Berkeley Cotter e Gonçalves Vianna – Seleta Inglesa, (2ª e 3ª classes) | Schweitzer e Alfred Vincent – English Reader with conversation exercises. Classe de sisième. | Julio Moreira – Gramática Inglesa (4ª e 5ª classes) | Schweitzer e Alfred Vincent – English Reader with conversation exercises. Classe de cinquième (4ª e 5ª classes) |
|--|---|---|---|--|--|
| Amarante | X | X | X | X | X |
| Aveiro | X | X | X | ----- | X |
| Braga | X | X | ----- | X | X |
| Escola Secundária Municipal de Cabeceiras de Basto | X | X | ----- | X | X |
| Castelo Branco | X | X | ----- | X | X |
| Chaves | X | ----- | X | X | X |
| Coimbra | ----- | ----- | X | ----- | X |
| Évora | X | X | ----- | X | X |
| Funchal | X | X | X | X | X |
| Guimarães | X | ----- | X | X | X |
| Horta | X | X | ----- | X | X |
| Maria Pia | ----- | ----- | X | ----- | X |
| Ponta Delgada | X | ----- | X | X | X |
| Escola Municipal Secundária de Ponte de Lima | X | X | ----- | X | X |
| Portalegre | X | X | X | X | X |
| Porto 1ª zona | X | X | ----- | X | X |
| Porto 2ª zona | X | X | ----- | X | X |
| Angra do Heroísmo | X | X | ----- | X | X |
| Beja | X | X | ----- | X | X |
| Bragança | X | ----- | X | X | X |
| Lamego | X | X | ----- | X | X |
| Lisboa 1ª zona | X | ----- | X | X | X |
| Lisboa 2ª zona | ----- | ----- | X | ----- | X |
| Lisboa 3ª zona | ----- | ----- | X | ----- | X |
| Setúbal | X | X | X | X | X |
| Vila Real | X | ----- | X | X | X |
| Escola Municipal Secundária da Póvoa de Varzim | X | X | ----- | X | X |
| Viana do Castelo | X | X | ----- | X | X |
| Faro | ----- | ----- | X | ----- | X |
| Guarda | X | X | ----- | X | X |
| Leiria | X | X | ----- | X | X |
| Viseu | X | X | X | X | X |
| Santarém | X | X | ----- | X | X |

Fonte: *Diário do Governo* nº 296, de 31 de Dezembro de 1907, *Diário do Governo* nº 12, de 16 de Janeiro de 1908 e *Diário do Governo* nº 94, de 28 de Abril de 1908.

A leitura deste quadro permite-nos perceber quais as obras que mereceram a preferência dos diferentes Conselhos escolares. As opiniões surgem divergentes quando se analisa o manual *English Reader* (classe de sixième), de Schweitzer e Vincent (fig. 13).

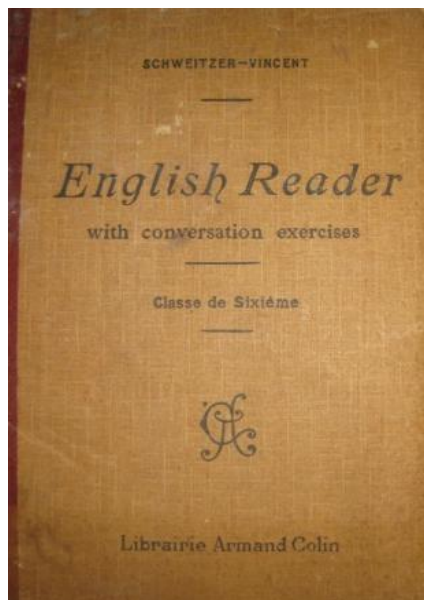


Fig. 13 - *English Reader with conversation exercises*, classe de Sixième, de Charles Schweitzer e Alfred Vincent, Librairie Armand Collin, Paris.

De um total de 33 liceus (incluindo 3 escolas secundárias municipais), apenas 17 o adotaram, tendo a escolha dos restantes 16 sido diversa, onde se incluem liceus que o adotaram e outros que o excluíram de todo⁴²¹. Regra geral, os Conselhos escolares optavam entre o *English Reader*, de Schweitzer e Vincent e a *Selecta Inglesa*, de Cotter e Viana. Apenas os liceus de Amarante, Aveiro, Funchal, Portalegre, Setúbal e Viseu adotaram, em simultâneo, os dois manuais, para o ensino da 2ª e 3ª classe. Enquanto a “gramática inglesa”, de Gonçalves Viana, só não era utilizada nos liceus de Coimbra, Faro e Lisboa (2ª e 3ª zonas e no Maria Pia), tendo sido adotada em todos os restantes, a “gramática inglesa”, de Júlio Moreira foi adotada em todos os liceus do país, excetuando-se apenas Aveiro, Coimbra, Faro e Lisboa (2ª e 3ª zonas e Maria Pia). O manual *English Reader* (Classe de cinquième), de Schweitzer e Vincent foi adotado por todos os liceus e escolas municipais secundárias para o ensino da 4ª e 5ª classe (fig. 14).

⁴²¹ A *selecta inglesa*, de Berkeley Cotter e Gonçalves Viana, não foi adotada nos liceus de Chaves, Coimbra, Guimarães, Ponta Delgada, Bragança, Vila Real, Faro e Lisboa (1ª, 2ª e 3ª zonas e Maria Pia).

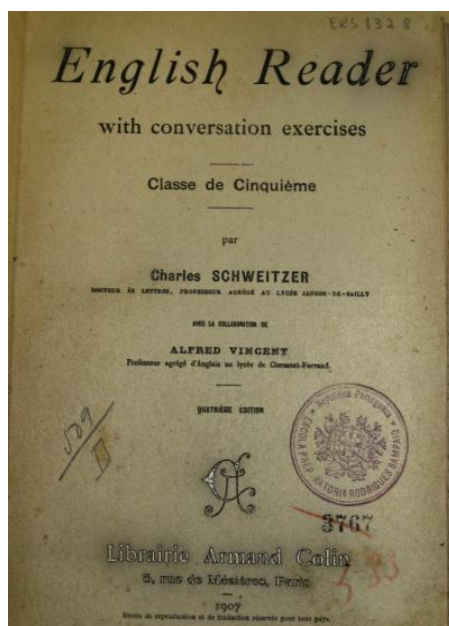


Fig. 14 - *English Reader with conversation exercises*, classe de Cinquième, de Charles Schweitzer e Alfred Vincent, Librairie Armand Collin, Paris, 1907.

Todos os livros que na relação publicada no *Diário do Governo* nº 275, de 5 de Dezembro de 1907 surgem aprovados sem designação de tempo, foram considerados adotados durante todo o quinquénio de 1907/08 a 1911/12. Porém, todos os livros que nessa mesma relação foram aprovados provisoriamente deveriam considerar-se adotados até que sobre as mesmas disciplinas houvesse obras definitivamente aprovadas. Nessa relação foram aprovados provisoriamente, para a disciplina de inglês, os seguintes livros: para a 2ª e 3ª classe, a *Grammatica Inglesa: IIa e IIIa classes*, de Gonçalves Vianna, a *Selecta Inglesa*, de Berkeley Cotter e Gonçalves Vianna e o manual *English Reader with conversation exercises, classe de sixième*, de Charles Schweitzer e Alfred Vincent. A “gramática inglesa”, de Júlio Moreira e o *English Reader with conversation exercises, classe de cinquième*, de Charles Schweitzer e Alfred Vincent para o ensino liceal da 4ª e da 5ª classes foram, também, aprovados provisoriamente. Contudo, nenhum livro, além dos adotados, podia ser admitido para texto das lições (*Diário do Governo* nº 12, I série, de 16 de Janeiro de 1908)⁴²².

⁴²² Certamente por lapso, o legislador refere-se ao *Diário do Governo* nº 275, de 5 de Novembro de 1907, quando de facto devia querer referir-se ao *Diário do Governo* nº 275, de 5 de Dezembro de 1907.

Em Abril de 1908 foi aberto concurso parcial até 31 de Dezembro do mesmo ano, para adoção das obras destinadas ao ensino secundário, organizadas e redigidas de acordo com as disposições legais e os programas em vigor para este nível de ensino (*Diário do Governo* nº 94, I série, de 28 de Abril de 1908).

Nos anos letivos de 1909-1910 e 1910-1911, o Liceu Nacional de Beja, adotou para o ensino de inglês da 2ª e 3ª classe, a mesma gramática do ano anterior, a *Grammatica inglesa: IIa e IIIa classes*, de A. R. Gonçalves Vianna, mas o manual de Charles Schweitzer e Alfred Vincent, destinado igualmente ao ensino da 2ª e 3ª classes, foi substituído pelo *English Reading Book*,⁴²³ de Arthur Ivens Ferraz⁴²⁴. O Liceu Nacional de Angra do Heroísmo optou, também, para os mesmos anos, pela *Grammatica inglesa*, de Gonçalves Vianna e pela selecta literária de Ivens Ferraz. Para a 4ª e 5ª classe, a escolha recaiu na *Grammatica Inglesa* de Júlio Moreira e no *English Reader, with conversation exercises. Classe de cinquième*, de Schweitzer e Vincent. O Liceu Central de Pedro Nunes opta igualmente pela mesma selecta literária.

A relação das obras submetidas ao concurso de 30 de Dezembro de 1907, só viria a ser publicada⁴²⁵ em Janeiro de 1909. Na disciplina de inglês foram apresentadas 14 obras, distribuídas pelas cidades de Lisboa, Porto e Viseu. Em Lisboa, para a disciplina de inglês, diversas obras foram submetidas, ao concurso, por autores e livreiros. Entre elas destacam-se as seguintes: *Grammatica inglesa* (2ª e 3ª classe), de A. R. Gonçalves Viana; *Selecta inglesa* (2ª e 3ª classes), de J. C. Berkeley Cotter e A. R. Gonçalves Vianna; *English Lessons for the little ones* (2ª e 3ª classes), de Herbert (submetidas pelo livreiro Aillaud & C.ª); *Grammatica da lingua inglesa* (2ª e 3ª classes), de Artur Ivens Ferraz; *English Reading Book* (2ª e 3ª classes), de José Justino Teixeira Botelho; *Grammatica inglesa* (2ª e 3ª classes) e *Exercícios* (2ª e 3ª classes), ambos da autoria de Manuel Maria Ramos Chaves. No Porto foram apresentadas 4 gramáticas e uma selecta: a *Grammatica inglesa* (2ª e

⁴²³ Vide, *Anuário do Liceu Nacional de Beja, 1910-1911* (o qual se encontra anexo ao *relatório nº 7*, cx. 2, do Liceu de Beja, referente ao ano de 1935-1936). In, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal.

⁴²⁴ Capitão de artilharia, Lente da Escola do Exército, professor do 3º grupo do Colégio Militar.

⁴²⁵ Vide *Diário do Governo* nº 13, de 18 de Janeiro de 1909 e *Diário do Governo* nº 18, de 25 de Janeiro de 1909. A relação das obras de instrução secundária publicada aparece discriminada pelos diferentes liceus onde os livros foram submetidos.

3ª classes), de Bernardo Valentim Moreira de Sá, duas da autoria de Miguel José Rodrigues, nomeadamente, a *Grammatica inglesa* para a 2ª e 3ª classes e a *Grammatica inglesa* para a 4ª e 5ª classes e a *Gramática inglesa*, para a 2ª e 3ª classe, de Eugénio da Cunha Pimentel. Já o livreiro Magalhães e Figueiredo, Limitada, concorreu com a *Selecta inglesa* (2ª e 3ª classes), de E. M. Power e Paul Quérette. Em Viseu, apenas o manual escolar de Charles Schweitzer e Alfred Vincent, *English Reader, leituras inglesas, com exercícios de conversação* foi submetido ao concurso pelo procurador da livraria Armand Collin.

Entretanto, os trabalhos da Comissão examinadora dos livros apresentados ao concurso de 1908 para a instrução secundária foram atrasados pelo período de um mês, por determinação governamental, em virtude dos concorrentes que ainda não tinham apresentado os “documentos exigidos pela portaria de 30 de Dezembro de 1907 e pelos diplomas nela citados”, os pudessem apresentar na Direção Geral de Instrução Secundária, no prazo de 30 dias”, com efeitos a partir de 12 de Março de 1909⁴²⁶.

Em Agosto deste mesmo ano, o Governo publica a lista das obras que foram examinadas pela Comissão encarregada do exame das obras submetidas ao concurso. Todas as obras de língua inglesa constantes da relação publicada no *Diário do Governo* nº 13, de 18 de Janeiro de 1909, foram submetidas ao exame da Comissão, excetuando apenas a *gramática inglesa* (2ª e 3ª classes) e os *Exercícios* (2ª e 3ª classes), da autoria de Manuel Maria Ramos Chaves, por este autor ter requerido a desistência do concurso. Das 12 obras de inglês submetidas à análise da Comissão, a selecta *English Reading Book* (2ª e 3ª classe), de Artur Ivens Ferraz foi aprovada⁴²⁷ e as restantes 11 excluídas.

Segundo o Parecer⁴²⁸ da respetiva subsecção, da Comissão de Exame de Livros para o Ensino Secundário, na classe *selectas*, das seis obras apresentadas, duas foram imediatamente excluídas:

⁴²⁶ Vide *Diário do Governo* nº 58, de 15 de Março de 1909.

⁴²⁷ Vide *Diário do Governo* nº 192, de 27 de Agosto de 1909.

⁴²⁸ Vide *Comissão de Exame de Livros para o Ensino Secundário*. “Pareceres sobre os livros aprovados definitivamente, pelo decreto de 13 de Novembro de 1909-1910 a 1911-1912”. In *Apêndice ao Diário do Governo* nº 457, de 17 de Novembro de 1909, pp. 400-401.

(...) o pequeno volume *English Lessons for the little ones*, de Hébert, exclui-se logo à primeira inspeção pelas suas reduzidas proporções e carácter infantil; nem mesmo para a 2ª classe serviria, longe disso, e o *Lese und Lehrbuch*, que é o *English Reader*, de Schweitzer e Vincent, escrito aliás sob uma orientação que o torna eminentemente prático para o ensino pelo método direto, elimina-se igualmente a um primeiro exame, pela falta de trechos geográficos que o programa taxativamente pede nestas obras, e ainda pelas suas referências assás numerosas a coisas francesas da vida em geral e da vida escolar. Na realidade este livro, apresentado impresso, é, sob uma capa com uns dizeres em português, a obra composta pelos autores para os alunos dos liceus franceses que começam tarde o estudo do inglês; e a mesma circunstância de não ter sido ao menos adaptado, torna impossível a sua aceitação (...)

No Apêndice ao *Diário do Governo* foram omitidos os Pareceres referentes às restantes três obras submetidas ao exame da Comissão, encontrando-se apenas registado o Parecer referente à obra que mereceu a preferência da Comissão: a selecta *English Reading Book*, de Artur Ivens Ferraz. Na opinião do relator, “ainda que esta obra não constituísse uma solução plenamente satisfatória do problema, deixando um tanto a desejar quanto à organização da parte atribuível ao primeiro ano, e sendo na atribuível ao segundo alguma coisa demasiado desenvolvida, é contudo a que melhor se conforma às suas múltiplas exigências, sem ser, por outro lado, absolutamente desproporcionada em nenhum sentido”.

Internamente, os trechos seleccionados relativos ao vocabulário encontravam-se colocados logo no início da selecta, graduados do mais simples para o mais complexo. Os referentes à geografia da Inglaterra, extraídos de livros elementares destinados a crianças inglesas, em particular do célebre geógrafo e professor Mackinder, ficavam reservados para o segundo ano:

Completam o conjunto, além de anedotas e contos, trechos sobre Londres, escritores ingleses mais notáveis, festas inglesas, etc.; é esta selecta a que melhor interpretação apresenta do pedido do programa de conhecimentos úteis sobre a Inglaterra; e se esta parte, relativa ao segundo ano de estudo, é realmente um pouco grande, como afirmámos, fácil é ao professor cortar, sem prejuízo da harmonia do todo, alguns dos seus últimos trechos, o que esta subsecção não fez desde já, em primeiro lugar, para lhe deixar, a ele próprio, a oportunidade da escolha, em segundo lugar porque o próprio estudante, curioso e aplicado da sua leitura espontânea, poderá tirar proveito.

Esta selecta destacava-se, também, pela profusão de gravuras que ilustravam os trechos a cujo assunto se reportavam e as poesias eram igualmente bem

escolhidas, traduzindo grande proporção dos sentimentos mais preponderantes de carácter inglês, comuns também a outros trechos. Por todos estes motivos, esta foi a única selecta que mereceu a aprovação da Comissão. Todavia, o autor deveria proceder às modificações sugeridas, pela subsecção, de modo a garantir uma melhor graduação e ordenamento dos seus trechos. Esta Comissão era constituída por Zófimo Consiglieri Pedrozo, Luiz Alfredo Pires Cardim e Sebastião Augusto da Luz Gonçalves Lisboa.

Em Novembro de 1909, a selecta *English Reading Book* (2ª e 3ª classe), de Artur Ivens Ferraz integrava assim a relação dos livros aprovados para o triénio de 1909-1910 a 1911-1912. Os autores, proprietários ou editores das obras aprovadas estavam autorizados a introduzir-lhes as alterações indicadas pela respectiva Comissão, e não podiam durante o período da sua adoção, introduzir-lhes quaisquer alterações sem autorização do Governo, mediante Parecer do Conselho Superior de Instrução Pública (art.º 2º). Ficava assim determinado que o Governo decretaria oportunamente, para cada liceu, a adoção dos livros escolhidos pelos professores do respectivo quadro ⁴²⁹.

No ano de 1912, o prazo de aprovação oficial dos livros escolares atingia o seu término. De modo a que pudessem reimprimir-se as edições dos manuais que se encontravam esgotados, os autores e editores de livros solicitaram ao Governo que prorrogasse, por mais três anos, o prazo de aprovação oficial dos referidos livros. Por outro lado, considerando que a reforma do ensino secundário não podia entrar em vigor antes do ano letivo de 1913-1914, e que somente depois da promulgação da reforma poderia abrir-se concurso de livros para o ensino secundário, em conformidade com os novos programas, determinando deste modo que só no ano letivo de 1914-1915 pudesse haver livros oficialmente aprovados que satisfizessem aos novos programas entretanto reformulados, o Governo entendeu prorrogar provisoriamente, o prazo de validade das obras aprovadas nos concursos de livros realizados em 1907 e 1908, por mais três anos, isto é, até ao ano letivo de 1914-1915⁴³⁰.

⁴²⁹ Vide *Diário do Governo* nº 260, de 16 de Novembro de 1909.

⁴³⁰ Vide *Diário do Governo* nº 173, de 25 de Julho de 1912.

Por despacho ministerial de 1 de Fevereiro de 1915, os autores ou editores dos compêndios escolares, adotados para as disciplinas dos cursos dos liceus, foram avisados para procederem à entrega, na Repartição de Instrução Secundária, de um exemplar dos referidos compêndios, a fim de ser organizada a lista que tinha de ser publicada no *Diário do Governo*. Por outro lado, os reitores ficavam incumbidos de, além de afixarem o aviso referente à entrega dos manuais, verificarem se os compêndios adotados constavam da relação que viria a ser publicada⁴³¹.

Em Fevereiro de 1915, vários autores e editores de livros já aprovados para o ensino secundário solicitaram ao Governo, a prorrogação do prazo de aprovação dos referidos compêndios, o qual terminava em Julho de 1915. Uma vez que o concurso para os livros que tinham de substituir os que se encontravam em vigor só poderia ser aberto depois de decretadas as modificações aos programas, o Governo novamente voltou a prorrogar, provisoriamente, o prazo de validade das obras aprovadas nos concursos de livros realizados em 1907 e 1908, até à aprovação de novos compêndios. Ficava assim determinado pela portaria nº 311, que os compêndios em vigor continuariam aprovados até o ano letivo de 1917-1918⁴³².

No entanto, os alunos do ensino particular ou doméstico podiam escolher livremente entre os compêndios oficialmente adotados aqueles que preferissem para o estudo das diversas disciplinas do curso secundário, devendo, por ocasião das provas de exame, os professores confirmarem quais os compêndios que utilizaram no estudo, orientando-se assim as provas por esses compêndios⁴³³.

Como forma de prevenir a falta de harmonia existente entre os livros escolares e os princípios que regiam o ensino, o Governo criou, em 1916, uma secção especial no Conselho de Instrução Pública, para apreciação de livros escolares, ficando o mesmo Conselho responsável pela apreciação e julgamento do merecimento pedagógico de todos os livros apresentados, quer em concurso, quer em todos os casos em que o respetivo Ministro entendesse dever submeter qualquer livro à sua apreciação. Todavia, os autores de livros adotados no ensino oficial não poderiam ser constituídos vogais do referido Conselho⁴³⁴.

⁴³¹ Vide *Diário do Governo* nº 27, II série, de 3 de Fevereiro de 1915.

⁴³² Vide *Diário do Governo* nº 33, I série, de 20 de Fevereiro de 1915.

⁴³³ Vide *Diário do Governo* nº 295, de 21 de Dezembro de 1915.

⁴³⁴ Vide Decreto nº 2603, *Diário do Governo* nº 177, I série, de 1 de Setembro de 1916.

A partir de 1917 e segundo o decreto nº 3091 estabelecia-se que, na última sessão ordinária de cada ano letivo, os Conselhos escolares, sob proposta de cada Conselho de professores de disciplina ou do professor da disciplina de que não houvesse Conselho, fariam a revisão da lista dos livros adotados a fim de introduzir nela as modificações que julgassem convenientes. Não havendo proposta de alteração, continuava vigorando a lista dos livros adotados. Porém, se houvesse algum livro proposto para substituição, proceder-se-ia, depois da discussão, à respetiva votação⁴³⁵ (*Diário do Governo* nº 60, I série, de 17 de Abril de 1917).

Em Setembro de 1918 foi aprovado o Regulamento da Instrução Secundária (decreto nº 4799) que introduziu algumas alterações no regime de aprovação e adoção dos manuais escolares.

O Decreto nº 5002, de 27 de Novembro de 1918 (publicado no *Diário do Governo* nº 257, de 28 de Novembro de 1918) continha os programas das disciplinas do ensino secundário e instruções específicas não só quanto à metodologia que deveria ser adotada no decurso das aulas mas, sobretudo, em relação aos livros que deveriam ser utilizados no ensino. Para as línguas vivas, particularmente para a disciplina de inglês, prescrevia-se um “método de inglês”, para todas as classes do curso geral e *edições escolares* de autores ingleses para as classes dos cursos complementares. O “método de inglês” seria dividido em 2 volumes (ambos do mesmo autor, não sendo todavia permitido a adoção de qualquer dos volumes dum livro com exclusão do outro) e conteria todas as noções gramaticais indispensáveis, de modo que os alunos não tivessem de adquirir compêndio especial de gramática. Para os cursos complementares, os professores escolheriam os livros que melhor entendessem, nos termos do programa.

Em 6 Maio de 1920 foi aberto concurso⁴³⁶ para livros de estudo do ensino secundário, nos termos do decreto nº 4799 e 5787-N, de 8 de Setembro de 1918 e 10 de Maio de 1919. Todos os trabalhos deveriam ser feitos em harmonia com os programas e respetivas instruções publicados no *Diário do Governo* nº 261 e 266, de 23 e 30 de Dezembro de 1919. Referia-se ainda que a Comissão encarregue da

⁴³⁵ Segundo o § único do artigo 326º, a votação era nominal e deveria reunir a maioria dos professores presentes, repetindo-se até se obter esta maioria e considerando-se rejeitada, em cada votação, a proposta menos votada. O reitor tinha, como professor, o direito de votar.

⁴³⁶ A abertura do concurso foi publicada no *Diário do Governo* nº 107, de 10 de Maio de 1920.

escolha dos livros prestaria especial atenção ao aspeto material do livro, nomeadamente, a qualidade do papel e o tipo empregue na sua impressão, solidez e apresentação das cartonagens, não perdendo de vista as condições de higiene escolar e de estética a que deviam sempre obedecer os trabalhos desta natureza (*Diário do Governo* nº 107, de 10 de Maio de 1920).

Para a disciplina de inglês foram colocadas a concurso as seguintes obras: “texto método”, num volume, para a 2ª classe e outro “texto método”, também num volume, para a 3ª, 4ª e 5ª classe. Estas duas obras deveriam ser do mesmo autor e acompanhadas de um resumo sistemático de gramática, no género do manual *The Boy's own book – Tom in England*, de Camerlynck e G. Roux⁴³⁷ (fig. 15), destinado ao ensino de rapazes. Da mesma coleção havia uma versão para o ensino liceal feminino intitulada *The Girl's own book – Alice in England* (fig. 15). Além do “livro método” foi, também, aberto concurso para uma gramática inglesa, num único volume, para as 6ª e 7ª classe (*Diário do Governo* nº 107, de 10 de Maio de 1920).

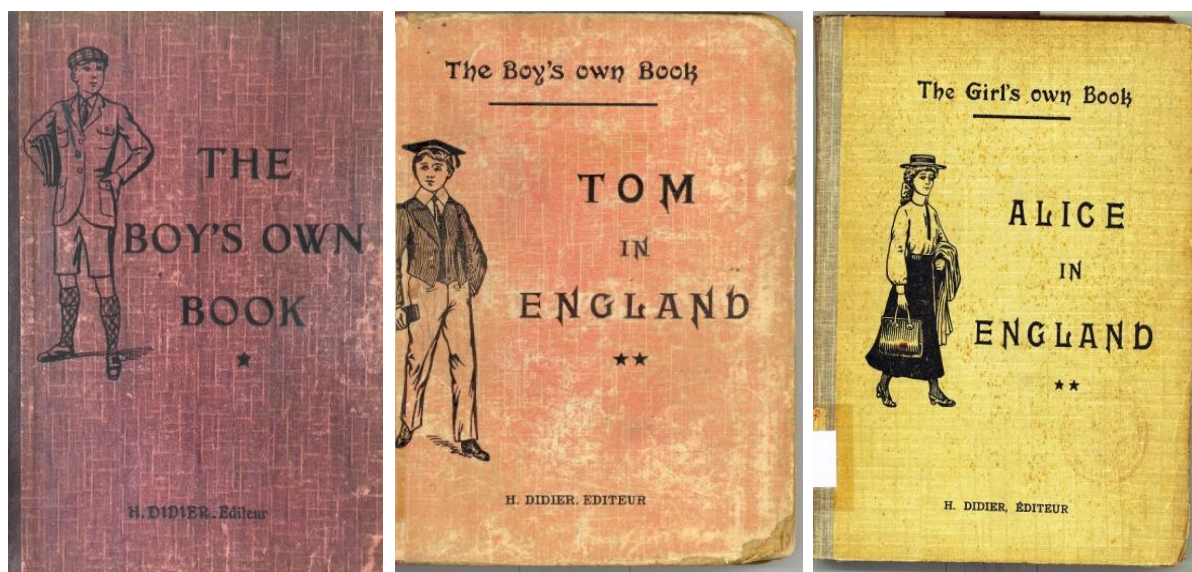


Fig. 15 – *The Boy's Own Book* e *Tom in England*, da coleção *The Boy's own Book* e *Alice in England*, da coleção *The Girl's own Book*, ambos de Camerlynck e G. Roux, H. Didier Editeur, Paris.

⁴³⁷ O *Diário do Governo* nº 107, de 10 de Maio de 1920, talvez por lapso refere-se a esta obra como se de duas obras diferentes se tratasse. Na verdade é uma única obra de três autores franceses. O sobrenome do primeiro autor que o legislador refere encontra-se mal escrito: onde se lê Comerlinck deverá ler-se Camerlynck.

Em 2 de Março de 1921, o Governo publica⁴³⁸ a relação das obras apresentadas ao concurso de livros aberto em 6 de Maio de 1920. Para a disciplina de inglês essa relação incluía as seguintes obras: *English book, first book* (2ª e 3ª classe), de Alfredo Lopes de Matos Chaves; *Gramática Inglesa* (6ª e 7ª classe), de A. R. Gonçalves Vianna; *Selecta inglesa* (3ª, 4ª e 5ª classe) e *Selecta de leituras inglesas* (2ª classe), ambas em co-autoria por A. R. Gonçalves Vianna e J. C. Berkely Cotter; *Gramática inglesa* (6ª e 7ª classe), de Bernardo Valentim Moreira de Sá⁴³⁹ e *Método de inglês*, em dois volumes, um destinado à 2ª classe e outro para a 3ª, 4ª e 5ª classe, de José Alves de Oliveira.

Em 30 de Março de 1921 foi publicada⁴⁴⁰ a 1ª parte do relatório da Comissão encarregada da apreciação dos livros destinados ao Ensino Secundário, das disciplinas que integravam a 1ª secção dos programas vigentes, relativo ao concurso aberto pelo despacho de 6 de Maio do ano anterior. No preâmbulo, a Comissão justificava, de forma sumária, que “procurou sempre evitar quaisquer considerações que, mal interpretadas, pudessem suscetibilizar os autores ou entidades que vieram a este concurso”. Justificou as suas decisões e houve casos em que, mesmo estando as obras bem ordenadas, sendo “livros reconhecidamente dignos de figurar nas estantes de todos os estudiosos, tiveram de ser rejeitados por não satisfazerem às exigências consignadas na lei”.

Dos três livros de leitura apresentados para o ensino de inglês, nenhum mereceu a aprovação da Comissão. O primeiro deles, intitulado *English Book (first book)*, para a 2ª e 3ª classe, da autoria de Alfredo Lopes de Matos Chaves mereceu o seguinte comentário:

(...) é uma nova edição dum livro anterior à publicação dos últimos programas e, posto seja um livro método, destina-se a duas classes dos liceus que pela nova divisão de secções estão absolutamente separadas. Além disso, os símbolos neles usados para representar a pronúncia são proibidos pelas instruções contidas no decreto nº 6316. Não pode, portanto, ser aprovado.

⁴³⁸ Vide *Diário do Governo* nº 49, II série, de 2 de Março de 1921.

⁴³⁹ Era professor na Escola Normal do Porto. Foi sócio correspondente da Academia das Ciências de Portugal, da Sociedade de Estudos Pedagógicos e da Academia Real de Málaga. Foi também vogal do Conselho de Arte Musical e diretor do Conservatório de Música do Porto.

⁴⁴⁰ *Diário do Governo* nº 72, I série, de 30 de Março de 1921.

O segundo livro, da autoria de A. R. Gonçalves Vianna e J. C. Berkeley Cotter, apresentado ao concurso pelos editores, foi igualmente rejeitado. Esta selecta literária intitulada *Selecta Inglesa*, em dois volumes, um destinado à 3ª, 4ª e 5ª classe e outro (*Selecta de leituras inglesas*) para a 2ª classe, era um livro antigo que não se adaptava aos programas vigentes nem obedecia à primeira condição do concurso, isto é, ser um “livro método”.

O terceiro livro, *Método de Inglês*, para a 2ª classe, de José Alves de Oliveira era uma adaptação que o autor fez, aos programas vigentes, do seu conhecido livro, *A Phonetic Method* (fig. 16).

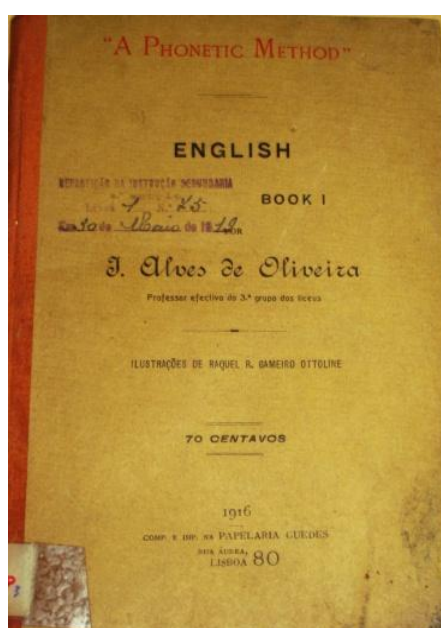


Fig. 16 - *A Phonetic Method, English, Book 1*, de José Alves de Oliveira, Lisboa, 1916, Papelaria Guedes.

Apesar de bem orientado, o autor entendeu não abdicar das suas ideias sobre os métodos de ensino de línguas modernas, o necessário para poder “harmonizá-lo com o espírito e letra das disposições legais, e abraçou assim um radicalismo extremo” pelo que foi, também rejeitado. Segundo a Comissão, o uso da transcrição fonética da *Association Phonétique Internationale* era facultativo e, nesse sentido, o método seguido pelo professor Alves de Oliveira apresenta não só exercícios com símbolos fonéticos como os sugere em todo o seu livro, o que faz dele “um método fonético com uso obrigatório de transcrições”.

Em 11 de Maio de 1921 é, então, publicada⁴⁴¹ a 2ª parte do relatório da Comissão referente aos livros destinados às disciplinas liceais que constituíam a 2ª secção dos programas em vigor. Em relação à *Selecta Inglesa*, para a 3ª, 4ª e 5ª classe, de J. C. Berkeley e A. R. Gonçalves Vianna, a Comissão entendeu rejeitá-la por ser um livro antigo que não se adaptava aos programas, nem satisfazia as condições do concurso. O 2º livro de J. Alves de Oliveira, *Método de Inglês*, para a 3ª, 4ª e 5ª classe, foi igualmente rejeitado por ser uma continuidade de método e princípios do seu outro livro, apresentado para o ensino da 2ª classe. Aliás, as razões que levaram a Comissão a propor a reprovação daquele subsistiam para este⁴⁴², refere o relatório.

Em Junho de 1921, a Comissão, finalmente, publica o relatório referente à apreciação das gramáticas de inglês, submetidas ao concurso aberto em 6 de Maio de 1920:

- 1) A. R. Gonçalves Vianna – *Gramática Inglesa*. Foi um livro escrito para a 2ª e 3ª classe dos liceus na organização anterior e só por ignorância de programas a apresentavam agora os editores a este concurso.
- 2) Bernardo Moreira de Sá – *Gramática Inglesa, Teórica e Prática* (2ª edição). Não satisfazia ao ensino liceal por estar antiquada, revelando falta de condições didáticas e por superabundância de matéria. Por isso a Comissão rejeitou-os ambos (*Diário do Governo* nº 145, II série, de 27 de Junho de 1921).

Entretanto, em 18 de Junho de 1921 é publicado⁴⁴³ o *Regulamento da Instrução Secundária*. No capítulo referente aos livros escolares, algumas das diretrizes anteriores são mantidas e outras acrescentadas. Os livros de ensino que deveriam ser adotados em cada liceu continuam a ser escolhidos pelo Conselho escolar de entre os que tinham sido aprovados pelo Governo, mediante concurso geral, de cinco em cinco anos. O concurso era aberto um ano antes do termo do quinquénio (art.º 141º e 142º, capítulo XVI, decreto 7558, de 18 de Junho de 1921). O autor ou o proprietário que desejasse apresentar alguma obra a concurso

⁴⁴¹ Cf. *Diário do Governo* nº 106, II série, de 11 de Maio de 1921. Neste Diário é feita nova publicação retificando a 1ª parte do relatório referente aos livros para as disciplinas da 1ª secção, inserta no *Diário do Governo* de 30 de Março de 1921.

⁴⁴² Cf. Relatório referente à 2ª Secção e publicado no *Diário do Governo* nº 145, II série, de 27 de Junho de 1921.

⁴⁴³ Vide *Diário do Governo* nº 123, I série, de 18 de Junho de 1921.

deveria entregar o requerimento na Direção Geral do Ensino Secundário, acompanhado de três exemplares impressos ou datilografados da obra (ou dois se manuscrita). Todas as obras apresentadas a concurso eram imediatamente submetidas a exame de uma Comissão⁴⁴⁴ composta por doze vogais entre os vários professores efetivos dos liceus e presidida pelo Diretor Geral do Ensino Secundário. A relação das obras submetidas à apreciação da Comissão era publicada no *Diário do Governo* (Cf. art.º 144º, 145º e 146º do decreto nº 7558, de 18 de Junho de 1921).

As obras aceites, isto é, que não tivessem sido excluídas do concurso eram distribuídas pela secção respetiva que procederia então ao seu exame, sendo a votação feita nominalmente e por maioria dos vogais que as constituíam, competindo ao presidente a decisão no caso de empate. Depois de concluído, em cada secção, o exame de todas as obras distribuídas, os relatores, um para cada grupo de disciplinas, emitia um Parecer⁴⁴⁵ sobre a aprovação ou rejeição em relação a cada obra, o qual era de seguida submetido à discussão e votação por todos os membros da secção. Depois de concluída a votação de todos os Pareceres, o presidente reunia a Comissão para se organizar e redigir a proposta definitiva⁴⁴⁶, que seria depois enviada à Direção Geral do Ensino Secundário.

Só eram aprovados os livros que merecessem pela exatidão da doutrina, clareza e método de exposição, desde que se encontrassem organizados e redigidos de harmonia com as disposições legais, os programas e o caráter do ensino secundário (Cf. art.º 154º, do decreto 7558, de 18 de Junho de 1921). Sempre que para qualquer disciplina, em alguma classe, não tivesse havido concorrente ou não tivesse sido aprovado qualquer livro, era imediatamente aberto novo concurso.

⁴⁴⁴ Esta comissão era repartida em duas secções, cada uma constituída por seis vogais: a primeira para a apreciação das obras destinada ao estudo das línguas, da história e da filosofia; e a segunda para a apreciação das obras relativas ao estudo da geografia, das ciências naturais, das físico-químicas, das matemáticas e do desenho. O presidente, em função das habilitações dos membros da comissão e as conveniências do serviço designava os vogais para as secções, escolhendo entre eles os respetivos secretários

⁴⁴⁵ O Parecer definitivo continha os nomes dos vogais que compunham a secção, os nomes dos vogais presentes à discussão e os daqueles que aprovaram as deliberações tomadas.

⁴⁴⁶ Esta proposta era acompanhada dos Pareceres emitidos pelos relatores, dos Pareceres definitivos aprovados pelas secções, das atas das sessões da Comissão e de cada uma das secções, assim como da relação das obras excluídas, aprovadas e rejeitadas, com os esclarecimentos necessários para que fosse mais fácil verificar-se a validade de cada votação.

Porém, os livros que fossem aprovados neste, só poderiam ser adotados até ao termo do quinquénio.

Em simultâneo com a portaria de 21 de Setembro de 1921, que instituía a Comissão⁴⁴⁷ de professores efetivos, encarregada da escolha de livros para o ensino secundário, a Direção Geral do Ensino Secundário, volta a publicar⁴⁴⁸ novamente “as listas das obras aprovadas para o ensino das disciplinas que constituem o ensino secundário”, reunidas agora num único diploma⁴⁴⁹. A disciplina de inglês não consta da referida lista muito provavelmente porque nenhuma obra submetida ao concurso mereceu a aprovação da Comissão de análise. Porém, em Novembro do mesmo ano, a Direção Geral do Ensino Liceal, enviou uma circular aos reitores dos diferentes liceus do Continente e ilhas comunicando que, nas disciplinas para as quais não tivessem sido aprovados quaisquer livros, no concurso aberto em 1920, continuavam a ser adotados, a título provisório, os que o eram à data da abertura do mesmo concurso⁴⁵⁰. Assim sendo, é muito provável que as listas de livros aprovados em 1907 e 1908 se mantivessem em vigor para o ano letivo de 1921-22. Como refere Justino Magalhães, “a decisão política teria sido de ruptura, caso não fossem reconhecidos o mérito e a atualidade da ação científica e de abertura à evolução pedagógica e às melhorias editoriais, levados a cabo pelo Conselho Superior de Instrução Pública ao longo da década anterior (...)”⁴⁵¹.

Em 29 de Abril de 1922 foi publicada pela Direção Geral do Ensino Secundário uma nova lista, com a “Relação das obras apresentadas ao concurso para a escolha

⁴⁴⁷ Os professores nomeados para integrarem esta Comissão foram os seguintes: Francisco Alberto da Costa Cabral, diretor geral do ensino secundário, António Carlos Cardoso de Lemos (Liceu Passos Manuel), Joaquim Bernardo Pinto da Silva (Liceu de Garrett), Rui Pinto de Azevedo (Liceu Camões), Damião António Peres (Liceu de Rodrigues de Freitas), Francisco Romano Newton de Macedo (Liceu de Martins Sarmiento), Álvaro de Ataíde Ramos e Oliveira (Liceu de Passos Manuel), Luís de Brito Monteiro Guimarães (Liceu Vasco da Gama), Manuel de Sousa Coutinho Júnior (Liceu de Gil Vicente), Frederico Betti (Liceu de Camões), José Ferreira de Carvalho e Santos (Liceu de Passos Manuel), Alberto Álvaro Dias Pereira (Liceu de José Falcão) e Francisco Soares Parente (Liceu de Pedro Nunes).

⁴⁴⁸ Vide *Diário do Governo* nº 220, II série, de 23 de Setembro de 1921.

⁴⁴⁹ O diploma apresenta as obras distribuídas por quatro categorias: “obras aprovadas para o ensino das disciplinas que constituem a 1ª secção do ensino secundário”; “obras aprovadas para o ensino das disciplinas que constituem a 2ª secção do ensino secundário”; “obras aprovadas para o ensino das disciplinas do curso complementar de letras” e “obras aprovadas para o ensino das disciplinas do curso complementar de ciências”.

⁴⁵⁰ Vide *Diário do Governo* nº 257, II série, de 5 de Novembro de 1921.

⁴⁵¹ Cf. Justino Magalhães, “A República e o Livro Escolar”. In Proença, Maria Cândida, (Coord.), *Educar. Educação para todos. Ensino na 1ª República*, Lisboa, Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República – CNCCR, 1910, pp. 98-111.

dos livros destinados ao ensino secundário e que deram entrada nesta Direcção Geral até as dezassete horas de hoje” (*Diário do Governo* nº 98, de 29 de Abril de 1922). A nova lista era composta por 54 novas obras que, fundamentalmente incidiam sobre disciplinas que não constavam da relação publicada em 23 de Setembro de 1921, como era o caso do inglês. Para esta disciplina foram apresentadas 12 obras, distribuídas por seis autores:

Júlio Albino Ferreira, *Método de Inglês* para a 2ª classe e *Método de Inglês* para a 3ª, 4ª e 5ª classe;

Júlio Armando Moreira, *Gramática da Língua Inglesa*;

José Alves de Oliveira, *Método de Inglês* para a 2ª classe e *Método de Inglês* para a 3ª, 4ª e 5ª classe;

Francisco Luís da Rocha, *Método teórico e prático da Língua Inglesa*, para a 2ª classe; *Método teórico e prático da Língua Inglesa*, para a 3ª, 4ª e 5ª classe e *Gramática da Língua Inglesa*, para a 6ª e 7ª classe;

José Justino Teixeira Botelho, *The English Juvenile Reader and Grammar*, para a 2ª classe e *The English Juvenile Reader and Grammar*, para a 3ª, 4ª e 5ª classe;

Adolfo Benarus e José Custódio Antunes Coimbra, *Lessons in English – book I* e *Lessons in English – book II*.

Uma vez que o concurso de livros para o ensino secundário, aberto pela Portaria de 3 de Setembro de 1925, foi suspenso pela Portaria de 8 de Junho de 1926 e, considerando que os trabalhos da respetiva Comissão não foram ultimados para qualquer das obras apresentadas a concurso, o Governo decretou a anulação do concurso de livros, para o ensino secundário, aberto pela Portaria de 3 de Setembro de 1925, e dissolveu a Comissão respetiva, nomeada pela portaria de 15 de Agosto do mesmo ano.

A publicação do decreto-lei nº 12425, de 2 de Outubro de 1926 veio entretanto pautar o regime da escolha de livros do ensino liceal. No final de cada ano letivo, o Conselho escolar de cada liceu, mediante proposta do Conselho dos professores de cada secção de disciplinas ou do professor da secção de que não houvesse Conselho, procedia à escolha dos livros a adotar no respetivo liceu no ano letivo imediato, de entre os aprovados para o ensino secundário. A partir do ano letivo de 1926-1927, os livros do ensino liceal seriam escolhidos pelos Conselhos

escolares entre os que tivessem sido aprovados pelo Governo e que incluíam livros originais, portugueses ou estrangeiros ou ainda traduções e adaptações⁴⁵². A aprovação ficava, todavia, dependente do Parecer de uma Comissão⁴⁵³ permanente que funcionaria junto da Direção Geral do Ensino Secundário. Para cada livro submetido à aprovação da Comissão seriam nomeados dois relatores⁴⁵⁴, um de cada um dos graus de ensino representados, os quais no prazo máximo de trinta dias elaborariam os Pareceres, que seriam trimestralmente submetidos à apreciação da Comissão.

No final do ano letivo de 1926-1927, os Conselhos escolares de alguns liceus do país não deixaram de manifestar a sua insatisfação face aos manuais escolares aprovados pelo Governo. Repare-se no seguinte voto exarado pelo Conselho escolar do Liceu Central de Martins Sarmiento⁴⁵⁵, em Guimarães, em Julho de 1927:

Que se fizesse sentir ao Exmo. Senhor Ministro da Instrução que os actuais livros de ensino secundário não satisfazem, na sua quase totalidade, às exigências pedagógicas, nem servem para boa execução dos actuais programas, pelo que este Conselho escolar pede ao Exmo. Senhor Ministro as providências necessárias, não se esquecendo deste assunto na projectada reforma do ensino secundário.

O Programa disciplinar de inglês⁴⁵⁶, para a 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classe continha, na parte referente às “Observações”, as indicações referentes aos livros que deveriam ser utilizados no ensino da língua inglesa: um volume para as 2ª e 3ª classe, outro para as 4ª e 5ª classe e uma gramática para o Curso Preparatório de Letras.

⁴⁵² O Decreto nº 12156, de 20 de Agosto de 1926, que determinava que essa escolha ficasse limitada somente a obras de autores, proprietários ou editores portugueses publicado no Diário do Governo nº 183, I série, de 20 de Agosto de 1926 foi entretanto revogado pelo Decreto nº 12425, de 2 de Outubro de 1926.

⁴⁵³ Esta Comissão era constituída por vinte e um professores, nomeados pelo Governo, doze do Ensino Superior e nove efetivos dos liceus, um de cada um dos grupos liceais.

⁴⁵⁴ Cada relator auferia a quantia de 50\$00 por cada livro que tivesse de emitir Parecer.

⁴⁵⁵ Vide “voto exarado pelo Conselho escolar do Liceu Central de Martins Sarmiento, realizado em 19 de Julho de 1927, remetido pelo reitor do mesmo liceu, em 26 de Julho do mesmo ano, à Direção Geral do Ensino Secundário”. No lado esquerdo do documento encontra-se uma nota assinada por Braga Paixão, na época Diretor Geral do Ensino Secundário, e datada de 3 de Agosto de 1927, onde refere que o “presente voto do Conselho Escolar do Liceu de Guimarães poderá ser tomado na devida consideração na reforma que sua Ex.^a o ministro está preparando”. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo do Ministério da Instrução Pública, 1927, cx. 53.

⁴⁵⁶ Vide Decreto nº 12594, *Diário do Governo* nº 245, de 2 de Novembro de 1926.

1.3. O PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE 1927 E 1947

1.3.1. OS MANUAIS ESCOLARES NO III CONGRESSO PEDAGÓGICO DO ENSINO SECUNDÁRIO

No 3º Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial, realizado em Junho de 1929, em Braga, a questão dos livros escolares volta a ser alvo de discussão entre os professores participantes. Da análise feita sobre as intervenções dos congressistas podemos concluir ser opinião unânime que o regime que vigorava sobre a adoção de manuais, pouco ou nada tinha de vantajoso. Segundo o professor Ferreira Botelho, aprovando mais do que um livro para cada disciplina, começava logo por eliminar do concurso candidatos de enorme competência, pois, nem todos aceitavam satisfatoriamente, a reprovação do livro submetido ao concurso.

Por outro lado, a concorrência entre vários livros aprovados para a mesma disciplina ameaçava os editores e forçava, ao mesmo tempo, pela redução das vendas, a tiragens reduzidas obrigando a que o manual tivesse de ser vendido por um preço demasiado elevado. Porém, para que cada Conselho escolar liceal pudesse escolher de forma ponderada e consciente entre os vários livros aprovados necessitava, obviamente, de conhecê-los, o que além de impor um trabalho árduo exigia, também, que os autores, atempadamente os oferecessem às escolas, sobrecarregando assim o preço dos livros vendidos ou, então, que os liceus os adquirissem, desperdiçando dinheiro em todos aqueles que não fossem alvo de preferência.

Era muito raro o ano em que os professores não fossem alvo de solicitações para a escolha dos livros escolares, gerando frequentemente discórdias e confusões entre a classe docente. Na opinião de Ferreira Botelho, se os livros de texto adotados em todos os liceus fossem os mesmos em cada disciplina e tivessem a venda assegurada por um longo período, a sua apresentação material poderia melhorar consideravelmente e o livro poderia ainda ser vendido por um preço inferior ao praticado. Por outro lado, os alunos que eram transferidos de liceu não se viam forçados a gastos dispendiosos com a substituição de livros, para não falar do

acompanhamento da matéria em estudo. A unidade de livro, em cada disciplina, garantia que a interpretação oficial dos programas fosse uniforme⁴⁵⁷.

Muito embora os vários livros aprovados oficialmente para a mesma disciplina tivessem de se subordinar ao mesmo programa, havia sempre a possibilidade de ocorrerem mudanças, sobretudo se as pessoas que integravam as Comissões de exames de livros nos diferentes concursos fossem alteradas. Muitos professores evitavam trabalhar na preparação de livros por não disporem de disponibilidade mental ou de recursos financeiros para investirem em edições que, depois, ficavam expostas aos caprichos da sorte: simpatias ou antipatias de quem podia preferir-lhes ou rejeitar-lhes os livros; concorrência de muitos livros idênticos e até, qualquer repentina modificação no regime de estudos, tornando o livro inadequado. Os livros eram excessivamente caros e em geral fracos, variando frequentemente não só de liceu para liceu, mas até dentro da mesma instituição, de ano para ano, perdendo-se, por este motivo, muitos livros que podiam noutro regime ser aproveitados, quer quando os alunos solicitavam a transferência entre liceus quer quando no mesmo liceu mudassem de curso.

No ensino particular ou doméstico, a escolha dos livros era muitas vezes polémica, sobretudo, devido aos alunos de uma escola nem sempre realizarem exame no mesmo estabelecimento e até, pelo facto de, no mesmo liceu, o livro variar de ano para ano e, por vezes, de turma para turma. Na opinião do professor Botelho, os manuais para cada disciplina deviam ser únicos e editados pelo Ministério da Instrução Pública. Deste modo, os livros tendo uma venda garantida e livre de qualquer concorrência podiam ser materialmente perfeitos e ficar por um preço bastante reduzido. Qualquer livro nessas condições podia ser editado em largas tiragens e seria adotado enquanto não surgisse uma nova organização do ensino que obrigasse à sua substituição, que nestes casos até poderia ser evitada com a edição de pequenos apêndices. Por outro lado, e de modo a reduzir ainda mais o preço dos livros existia a possibilidade deles serem vendidos por intermédio dos liceus aos alunos, ficando os livreiros responsáveis unicamente pelos livros destinados aos alunos "estranhos" e a outras indivíduos que assim os pretendessem.

⁴⁵⁷ Cf. *3º Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial realizado em Braga nos dias 9, 10, 11 e 12 de Junho de 1929*, Braga, 1930, pp. 85-105.

Os livros que o Ministério da Instrução tivesse de editar seriam elaborados por uma comissão de professores (do ensino oficial e estranho a ele), que ficaria responsável pela elaboração do livro da disciplina para a qual tivesse ficado encarregada, que seriam depois submetidos à apreciação do Conselho Superior de Instrução Pública que poderia propor as alterações ou melhorias que entendesse necessárias. Depois de obtidos os livros das várias disciplinas pelo processo referido e, sempre um apenas para cada matéria, seriam então eles editados pelo Estado e vendidos depois por um preço que cobrisse parcialmente as despesas de produção. No entanto, o já referido professor advertiu os colegas congressistas que, a passagem do regime vigente para aquele que propunha, só ocorreria à medida que os prazos de aprovação terminassem, as edições se encontrassem esgotadas ou quando tivessem ficado inadaptadas devido às remodelações que tivessem sido efetuadas.

Na sequência das considerações apontadas pelo seu colega, o professor Alves de Oliveira, do Liceu de Passos Manuel apresentou uma contra proposta sobre o regime dos livros escolares do ensino liceal. Questionava qual seria o melhor meio de promover a publicação de livros escolares para o ensino secundário, garantindo o valor pedagógico e material das edições assim como o barateamento dos livros⁴⁵⁸. Segundo ele, o concurso seria livre, no qual qualquer concorrente, de cidadania portuguesa e no pleno uso dos seus direitos civis, podia apresentar livros de ensino, de autoria portuguesa. Deste modo, "os livros apresentados a concurso seriam examinados por uma Comissão, cujo Parecer (...) seria publicado no *Diário do Governo* (...). Na Comissão de livros, todos os grupos liceais deviam estar representados, constituindo as seguintes secções:

- a) português; latim e grego;
- b) línguas vivas;
- c) geografia, história e filosofia;
- d) ciências, físico-químicas e naturais;
- e) matemática e desenho

⁴⁵⁸ Cf. proposta apresentada pelo professor Alves de Oliveira, do Liceu de Passos Manuel. In *Atas do 3º Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial realizado em Braga nos dias 9, 10, 11 e 12 de Junho de 1929*, Braga, 1930, p. 91.

Cada especialidade seria representada na secção respectiva por três professores, dois nomeados pelo Ministério e o terceiro pela Comissão orientadora do ensino secundário. Os livros admitidos podiam ser adotados pelo prazo mínimo de três anos e máximo de cinco anos e seriam editados a expensas do autor ou de qualquer outro indivíduo ou empresa. Da rejeição haveria recurso para o Conselho Superior de Instrução Pública. O Conselho escolar de cada liceu escolhia os livros que entendesse, de entre os admitidos, para um triénio ou um quinquénio, lavrando uma ata na qual constasse pormenorizadamente os motivos, nomeadamente, os de ordem pedagógica que o levaram a dar preferência aos livros da sua escolha. Uma cópia da ata seria facultada a todos aqueles que a requeressem.

Nenhuma edição seria posta à venda, sem que Ministério da Instrução marcasse o preço de capa para cada livro, o qual seria calculado em função do preço de custo, acrescido da percentagem da livraria, do lucro do autor e de outras despesas convenientemente documentadas.

Na maior parte dos países modernos, eram estas as bases sobre as quais a escolha de livros de ensino se baseava. Segundo Alves de Oliveira, o regime dos livros escolares do ensino liceal, em vigor desde 1926, era absolutamente condenável. Desde esse ano que não abria concursos para livros de instrução secundária. Ainda que fosse praxe estabelecida abrir concursos de cinco em cinco anos, pelo prazo de seis meses, o último concurso aberto tinha ocorrido em Setembro de 1925⁴⁵⁹, depois de prorrogado duas vezes, tendo por fim sido anulado pelo decreto nº 12156⁴⁶⁰.

Era perfeitamente compreensível que o direito e a liberdade de escolha concedidos aos Conselhos escolares podia dentro de certos limites assegurar o valor pedagógico e material dos livros, mas não podia, por si próprio, garantir o seu barateamento, que dependia não só da concorrência mas, também, do número de exemplares de cada edição.

Refira-se, no entanto, que os Conselhos escolares deviam dedicar maior atenção ao valor pedagógico do livro, não esquecendo, todavia, a sua apresentação material. Eram inúmeros os livros com excelente apresentação e mau valor

⁴⁵⁹ Vide *Diário do Governo* nº 207, II série, de 3 de Setembro de 1925.

⁴⁶⁰ Vide *Diário do Governo* nº 183, I série, de 20 de Agosto de 1926.

pedagógico e vice-versa. Na elaboração e composição do livro escolar os valores pedagógicos e estéticos tinham necessariamente de ser contemplados.

Quanto mais longo fosse o período de adoção de um livro, maior podia ser a sua tiragem e quanto maior fosse esta, menor seria obviamente o preço de custo do livro. Segundo o professor Alves de Oliveira, devia ser pedido ao Estado o regime da livre concorrência, com pleno conhecimento e fiscalização do público. No âmbito daquilo que procurou descrever sobre os manuais escolares, este docente solicitou à Assembleia a admissão das seguintes conclusões:

1ª Os livros do ensino secundário serão escolhidos mediante concurso ao qual se podem candidatar todos os livros da autoria de cidadão portugueses;

2ª O concurso para livros será aberto pelo prazo mínimo de noventa dias e máximo de cento e oitenta sem prorrogação, decorrido o qual são os livros submetidos ao exame de uma Comissão, cujo parecer, fundamentado com a exposição dos motivos da admissão ou rejeição de qualquer livro, será publicado no Diário do Governo dentro de oito dias contados da data da sua emissão e lançamento no livro das actas das sessões;

3ª Na Comissão todos os grupos liceais devem ter representação todos os grupos liceais, constituindo as seguintes secções:

- a) português, latim e grego;
- b) línguas vivas;
- c) geografia, história e filosofia;
- d) ciências, físico-químicas e naturais;
- e) matemática e desenho

4ª Cada especialidade será representada na secção respectiva por três professores, dois nomeados pelo ministério e o terceiro por parte da Comissão Orientadora do Ensino Secundário;

5ª Os livros admitidos podem ser adoptados pelo prazo mínimo de três anos e máximo de cinco, e são editados as expensas do autor ou de qualquer outro indivíduo ou empresa;

6ª Da rejeição há recurso para o Conselho Superior de Instrução Pública;

7ª Nenhuma edição pode ser posta à venda sem que Ministério da Instrução marque o preço de capa para cada livro, o qual será calculado em função do preço do custo, da percentagem da livraria, do lucro do autor e de outras despesas convenientemente documentadas.

8ª O Conselho escolar de cada liceu escolhe os livros que entender, de entre os admitidos para um triénio ou um quinquénio, lavrando uma acta na qual conste pormenorizadamente quais os motivos, e nomeadamente os de ordem pedagógica que o levaram a dar preferência aos livros de sua escolha, ata, cuja cópia fiel será facultada a todos os que a requererem.

O professor Raúl Torres, não concordando com nenhuma das duas sugestões anteriormente apresentadas (a do professor Ferreira Botelho e a do professor Alves Oliveira), propôs, nesse sentido, que fosse atribuída maior liberdade na adoção de

livros nacionais ou estrangeiros e que a entidade encarregada de promover a aprovação dos livros fosse eleita pela Federação de Professores, a qual mereceu a admissão da Assembleia. Quanto à exclusão de livros estrangeiros, o professor Artur Medina entendia que era sempre preferível alguns livros estrangeiros do que más traduções apresentadas como se de originais se tratassem.

Depois de discutidas e aprovadas as propostas apresentadas, pelos professores intervenientes, sobre o regime dos livros escolares no ensino liceal, o *III Congresso do Ensino Secundário Oficial*, emitiu os seguintes votos:

- 1º Os livros do ensino secundário seriam escolhidos mediante concurso ao qual se podiam apresentar todos os livros de autores nacionais ou estrangeiros;
- 2º Que os livros correspondentes às matérias a estudar fossem divididos em tantos fascículos quanto as classes;
- 3º O concurso para livros seria aberto pelo prazo mínimo de noventa dias e máximo de cento e oitenta, sem prorrogação, decorrido o qual os livros seriam submetidos ao exame de uma Comissão, cujo parecer, fundamentado com a exposição dos motivos da admissão ou rejeição de qualquer livro, seria publicado no *Diário do Governo*, dentro de oito dias contados da data da sua emissão e lançamento no livro das atas das sessões;
- 4º Que na referida Comissão existissem três professores por cada grupo liceal;
- 5º Os livros admitidos podiam ser adotados pelo prazo mínimo de três anos e máximo de cinco, e eram editados a expensas do autor ou de qualquer outro indivíduo ou empresa;
- 6º Que da rejeição houvesse recurso para o Conselho Superior de Instrução Pública;
- 7º Que nenhuma edição pudesse ser posta à venda sem que o Ministério da Instrução, por intermédio do Conselho Superior de Instrução Pública, marcasse o preço de capa para cada livro aprovado, o que seria calculado em função do preço de custo, da percentagem de livraria, do lucro do autor e de outras despesas convenientemente documentadas.

1.3.2. A CIRCULAR DE 24 DE OUTUBRO DE 1930

Na sequência das propostas formuladas no decurso do *III Congresso dos Professores do Ensino Secundário*, referente ao regime de livros escolares do ensino

liceal, a Direção Geral enviou, em Outubro de 1930, uma Circular aos reitores dos liceus do Continente e ilhas adjacentes, onde solicitava os seus Pareceres assim como dos professores que pretendessem manifestar a sua opinião sobre o regime dos livros adotados, advertindo, todavia, para o facto dos mesmos serem individuais e assinados pelos seus autores, a fim de melhor se conhecerem as diferentes correntes de opinião.

Como competia à secção do ensino secundário do Conselho Superior de Instrução Pública pronunciar-se sobre as modificações a fazer ao Regulamento do Ensino Secundário, na parte referente ao regime de livros, no sentido de o melhorar e de o adaptar à legislação vigente que lhe era conexa e, uma vez que a experiência já havia demonstrado as enormes vantagens que decorriam de uma auscultação prévia aos agentes de ensino, a Direção Geral pedia aos reitores dos liceus para que fossem tratados os seguintes pontos pela ordem indicada:

1º Deve adotar-se o regime de livro único para cada disciplina? Ou o do número limitado de livros? Ou o de número ilimitado?

2º Devem os livros ser escolhidos mediante concurso público? Ou é preferível que seja cometida a comissões ou a quaisquer indivíduos de reconhecida competência a organização dos livros de todas ou de algumas disciplinas?

3º No caso de escolha por concurso, devem os livros aprovados ficar na propriedade dos seus autores ou editores? Ou é preferível que o estado os adquira para vender de sua conta? No primeiro caso, convirá fixar o custo de cada exemplar?

4º Qual deve ser o prazo de adoção de cada livro? A que entidade deve competir a adoção dos livros superiormente aprovados no caso de haver mais de um para cada disciplina?

5º A que condições devem, em todas as hipóteses, obedecer os livros, quer sob o aspeto da sua elaboração, quer sob o da sua execução gráfica?

Acerca destes pontos e sobre outros que eventualmente pudessem ocorrer, a Direção Geral esperava que os reitores e os professores dos diferentes liceus se pronunciassem atempadamente, de modo a que as suas sugestões pudessem ser aproveitadas num estudo que deveria iniciar-se entre 15 e 30 de Novembro de 1930.

Uma vez que os livros interpretam os programas e estes não deviam ser alterados no decurso do prazo por que os mesmos fossem aprovados, sendo de toda a conveniência que, quaisquer alterações que tivessem de ser introduzidas nos programas, fossem efetuadas antes de se proceder à execução de qualquer regime de livros, o diretor da Repartição do Ensino Secundário convidou os reitores e

professores a pronunciarem-se sobre quaisquer modificações que julgassem indispensável efetuar nos programas, atendendo a que todos ficassem quanto possível taxativos, coordenados, reduzidos ao que era essencial no ensino secundário e inteiramente compatíveis com o tempo destinado a cada disciplina.

Porém, para que este trabalho fosse verdadeiramente eficaz não era suficiente o julgamento crítico dos programas recém-publicados; era indispensável apontar designadamente as modificações a introduzir e era essa colaboração que, principalmente, se solicitava a todos os agentes de ensino, a fim de garantir que os programas, com a sua forma definitiva, entrassem em vigor conjuntamente com a adoção dos livros que os interpretavam.

Segundo o professor António Pereira, do Liceu de Passos Manuel, em Lisboa, não deveria ser adotado o livro único e a escolha dos livros deveria ser da responsabilidade dos Conselhos escolares. Outro entendimento tinha o reitor deste liceu. Na sua opinião, deveria ser adotado o regime do número limitado de livros para cada disciplina, sendo os mesmos escolhidos por concurso público. No entanto, caberia aos Conselhos escolares a adoção dos livros escolares superiormente aprovados, mas somente no caso de haver mais de um para cada disciplina. Quanto à questão do aspeto da elaboração quer da execução gráfica, o professor reitor entendia que os livros deveriam ser elaborados com uma redação clara, precisa e sintética, acatando em absoluto a ortografia oficial; deveriam conter o maior número possível de ilustrações, bom papel, encadernados e baratos⁴⁶¹. Segundo o professor Augusto, efetivo do 9º grupo, deveria ser adotado o livro único para cada disciplina, devendo o mesmo ser escolhido mediante concurso público. Em resposta à 5ª questão refere o professor:

Os livros deverão obedecer exatamente à letra dos programas e à das respetivas observações que os acompanham. Pelo que respeita ao seu aspeto gráfico, quando ele não seja taxativamente marcado nas observações dos programas, competirá ao Estado tomar as resoluções que entender, uma vez que ele é o proprietário dos livros. Dentro deste ponto muito há a dizer sobretudo pelo que respeita às normas a estabelecer para o contrato entre o Estado e o autor do livro, para a cedência da propriedade da obra, com os encargos inerentes a ambas as partes etc. Entende o signatário não dever alargar-se em mais considerações que lhe parecem estar fora

⁴⁶¹ Vide, *Resposta à Circular de 24 de Outubro de 1930*, enviada pelo *Liceu de Passos Manuel*, em Lisboa. In, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo do Ministério da Instrução Pública, Repartição de Instrução Secundária, 2ª secção, cx. 64.

do âmbito do inquérito, mas mostrará a sua opinião oportunamente, se alguém lha aceitar.

Os professores do *Liceu Afonso de Albuquerque*, à semelhança dos colegas do Liceu Passos Manuel, entendiam também que deveria adotar-se um livro único para cada disciplina e que o mesmo devia ser escolhido mediante concurso público, ficando a sua escolha dependente da opinião do Conselho Superior de Instrução Pública. Além disso, deveriam ser convenientemente ilustrados, pouco volumosos, em bom papel e impressão. Na opinião do reitor deste liceu, “o mesmo livro devia ser obrigatório em todos os liceus, o qual depois de adotado oficialmente será a interpretação oficial do programa”. Devia ser aberto concurso público para os livros escolares, sendo nomeado pelo Governo uma Comissão constituída, no máximo, por três professores da especialidade, com competência para escolher até mesmo um livro estrangeiro para ser adotado. Segundo este professor, o livro classificado em primeiro lugar seria oficialmente aprovado e adotado obrigatoriamente em todos os liceus durante cinco anos, necessitando apenas de confirmação no final de três anos. Ao livro classificado em segundo lugar ser-lhe-ia atribuído um prémio⁴⁶².

Uma opinião diferente tinha o reitor do *Liceu Fialho de Almeida*, em Beja. Na sua resposta à Circular de 24 de Outubro, este professor considerava que o regime de livros adotados para cada disciplina devia ser em número limitado e escolhidos mediante um concurso público, por um prazo máximo de cinco anos. O reitor do *Liceu Latino Coelho*, em Lamego, entendia de modo algo semelhante que, para cada classe, devia ser adotado o regime de livro único, mediante concurso público e igualmente por um prazo de cinco anos.

Os programas disciplinares de inglês, de 1930⁴⁶³ e 1931⁴⁶⁴, para a 4ª e 5ª classe, continham indicações concretas quanto aos livros que deveriam ser utilizados no ensino oficial desta língua: um *método de inglês*, um *compêndio de gramática inglesa* e *dicionários de inglês-português e português-inglês*. A “Nota” inserida no final do programa incluía instruções exatas sobre o modo como o *método de inglês*

⁴⁶² Vide, *Resposta à Circular de 24 de Outubro de 1930*, enviada pelo *Liceu Central de Afonso de Albuquerque*, na Guarda. In, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo do Ministério da Instrução Pública, Repartição de Instrução Secundária, 2ª secção, cx. 64.

⁴⁶³ Decreto nº 18885, *Diário do Governo* nº 225, de 27 de Setembro de 1930.

⁴⁶⁴ Decreto nº 20639, *Diário do Governo* nº 232, de 8 de Outubro de 1931.

deveria ser organizado, desde a seleção e o tipo de textos até aos questionários e aos exercícios propriamente ditos:

O "Método de inglês" seria dividido em partes, uma para cada classe, podendo fraccionar-se em dois volumes. Quanto à forma de exposição, conterá, além dos textos, diálogos, questionários e exercícios. Os textos deverão ser meticolosamente graduados, não só quanto à ordem por que é apresentado o vocabulário, mas também quanto às noções gramaticais, que devem surgir numa lenta gradação. Devendo o ensino do vocabulário, passado o período de iniciação, ser feito tendo como ponto de partida os textos nunca e nunca por meio de definições ou enumerações fastidiosas, é necessário que o vocábulo a aprender apareça no seu elemento, a frase. Os textos devem ser animados, vivos: contos tradicionais, narrativas, anedotas para o período de iniciação; os seguintes devem apresentar um carácter mais literário, não deixando de contar a matéria do programa, devidamente ordenada.

O questionário deve basear-se no texto e serve para interrogar os alunos sobre o sentido das palavras e frases, principalmente dos idiomas, com o fim da aplicação oral dos elementos de conversação adquiridos. O exercício serve para aplicação escrita destes conhecimentos e dos de natureza gramatical.

O compêndio de gramática inglesa seria dividido em três partes. Na primeira conteria, a traços largos, a matéria relativa à morfologia – casos gerais de flexão nominal e verbal. Na segunda desenvolveria cada um dos pontos tratados, mas sem sobrecargas de exceções de uso menos frequente. A terceira seria reservada à sintaxe, devendo estabelecer-se o paralelismo com a sintaxe latina:

Conterá numerosos exemplos, não devendo estes serem extraídos dos textos clássicos, que, por demasiado eruditos e fastidiosos, não correspondem à língua falada; é nas expressões correntes da conversação usual que se deve fazer a colheita dos exemplos ilustrativos das regras. Deverá haver referência àquelas maneiras de dizer que, por idiomáticas, estão, ou parecem estar, fora da chamada gramática geral.

O dicionário deveria ter a transcrição fonética, sinónimos e antónimos das palavras mais correntes, na parte inglês-português. Os livros seriam impressos em bom papel, em tipo bem legível e profusamente ilustrados.

No decreto-lei nº 19605, de 15 de Abril de 1931, lê-se a respeito da natureza e qualidade dos livros a aprovar pelo Conselho Superior de Instrução Pública, o seguinte: "só podem ser aprovadas as obras que obedeçam inteiramente aos programas de ensino, quanto ao seu conteúdo, que respeitem a exatidão nas

doutrinas e a correção na linguagem e que se conformem com as observações dos programas e o caráter do ensino secundário.

Segundo o referido decreto, reconhecia-se a necessidade de estabelecer novas bases para o concurso dos livros a adotar nos cursos geral e complementares dos liceus, de modo a fornecer a quem estuda os melhores livros selecionados sob os diversos aspetos pedagógicos. Os livros de ensino que deviam ser adotados em cada liceu seriam escolhidos pelo Conselho escolar de entre os que fossem aprovados pelo Governo, mediante concurso geral, de cinco em cinco anos (artigo 1º).

As subsecções seriam duas, constituídas ambas, sob a presidência do presidente da secção, pelos vogais que ele designasse: uma para apreciação das obras destinadas ao estudo das línguas, da história e da filosofia, a outra para apreciação das obras destinadas ao estudo das restantes disciplinas (artigo 7º, § único).

Seria imediatamente aberto novo concurso sempre que, para qualquer disciplina, em alguma classe, não tivesse havido concorrente ou aprovado livro algum. Todavia, os livros que fossem aprovados nesse concurso só poderiam ser adotados até ao termo do quinquénio (artigo 19º). A aprovação definitiva das obras do ensino secundário ficava, em todos os casos, dependente da condição de, impressas, satisfazerem as prescrições de higiene escolar e dos seus autores, proprietários ou editores e respeitarem o preço de venda que lhes fosse fixado.

No final de cada ano letivo, o Conselho escolar de cada liceu, para este efeito constituído apenas pelos professores do quadro de efetivos, procederia à escolha, sob proposta dos professores de cada disciplina, dos livros a adotar no ano imediato, de entre os aprovados para o ensino secundário. Perdia a situação de aprovado qualquer livro que fosse, de qualquer forma, alterado no decurso da sua adoção. Cumpria, por isso, ao reitor, eliminá-lo da respetiva lista, promovendo a sua substituição. Em caso de falta de livro oficialmente aprovado para alguma disciplina ou tratando-se de textos para o ensino de línguas estrangeiras, ainda que os houvesse aprovados, podiam os Conselhos escolares escolher os livros de ensino a adotar entre as obras de autores nacionais estrangeiros não submetidas a concurso. Esta escolha ficava, todavia, dependente de aprovação da secção do Ensino

Secundário do Conselho Superior de Instrução Pública (*Diário do Governo* nº 88, I série, de 16 de Abril de 1931). Em Fevereiro de 1931, o reitor do *Liceu Normal de Lisboa* solicitou autorização à Direção Geral do Ensino Secundário, no sentido de substituir os livros de língua alemã e inglesa, adotados nos cursos complementares, por outros. Para a disciplina de língua inglesa indicava-se: *A Key to spoken English*, do professor F. Sefton Delmer⁴⁶⁵. O Parecer da secção do Ensino Secundário foi favorável à referida substituição⁴⁶⁶.

Em 1932, os livros de ensino continuavam ainda sendo aprovados e adotados segundo a legislação vigente. O preâmbulo do próprio decreto esclarecia que o professor e o aluno deviam encontrar no livro oficialmente aprovado um intérprete seguro dos programas, uma vez que o regime de exames exigia uniformidade nessa interpretação:

É evidente que o livro único, escolhido entre os melhores, seria a solução mais adequada a esse problema; mas quebrada há tantos anos a tradição, seria difícil e quicá improficuo retomá-la desde já. Convém, antes de tudo, sair da confusão em que a tal respeito temos vivido; é possível que ao primeiro trabalho de seleção seja oportuno fazer seguir uma solução radical. Entretanto mantém o regime do livro múltiplo e, para garantia de quem o faz e de quem o edita – o que neste caso, é o interesse do ensino, estabelece-se que, durante o quinquénio da aprovação dos livros, não possam fazer-se alterações aos programas (*Diário do Governo* nº 8, I série, de 11 de Janeiro de 1932).

Em 1931-1932 tinha cessado a obrigatoriedade relativa à adoção, por parte dos liceus, dos livros escolares em uso, não tendo podido o Conselho Superior de Instrução Pública providenciar a adoção de novos livros. Por esse motivo várias Consultas surgiram na Direção dos Serviços do Ensino Secundário no sentido de saber, se deveriam continuar em uso os livros antigos ou se poderiam adotar-se quaisquer outros. A secção do Ensino Secundário, do Conselho Superior de Instrução Pública, emitiu o Parecer segundo o qual os Conselhos escolares deveriam usar da faculdade de escolherem os livros de ensino, de entre os antigos ou outros quaisquer mas que, se encontrava em vigor a disposição do § 3, do art.º 157, do

⁴⁶⁵ Ofício nº 109, Livro 33º, expedido pela reitoria do *Liceu Central de Pedro Nunes*, em 6 de Fevereiro de 1931.

⁴⁶⁶ Parecer nº 790, da secção do Ensino Secundário do Conselho Superior de Instrução Pública, de 23 de Março de 1931. In, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo do Ministério de Instrução Pública, cx. 64.

Estatuto do Ensino Secundário, pelo que não poderiam ser escolhidos livros novos para a 2ª, 4ª, 5ª e 7ª classe, salvo em relação às disciplinas cujo ensino era iniciado em qualquer destas classes⁴⁶⁷. Em Setembro de 1931, o Conselho de Diretores de Classe do *Liceu Central de Sá da Bandeira*, em Santarém, havia escolhido, para o ano letivo ulterior, na disciplina de inglês, os seguintes livros: *An English Method, 1st part*, para o ensino da 4ª classe, de Júlio Albino Ferreira; *English Lessons, Book II*, para a 5ª classe, de Alves de Oliveira; para o ensino da 6ª e 7ª classe, a selecta *British and American Writers*, de Júlio Albino Ferreira e os *Quadros auxiliares de Gramática Inglesa*, de A. Barbosa Piçarra.

Em Outubro de 1931 foi aberto concurso, pelo prazo de seis meses⁴⁶⁸, para a seleção dos livros que seriam adotados nos liceus do Continente e ilhas, pelo período de cinco anos. A referida lista compreendia, para a disciplina de inglês, do curso geral, um “Método de Inglês”, num único volume, um “compêndio de gramática inglesa” e um “dicionário de inglês-português e português-inglês”. Em 18 de Junho de 1932, a Direção dos Serviços do Ensino Secundário publicou, a *Relação das obras apresentadas a concurso para o ensino secundário nos termos do decreto nº 19605, de 15 de Abril de 1931*.

A relação publicada totalizava, na disciplina de inglês, 11 obras, incluindo 4 “dicionários”, 2 “gramáticas” e 5 “Métodos”. José Alves Oliveira⁴⁶⁹ submeteu, em Maio de 1932, a obra *English Lessons*⁴⁷⁰ e, Amílcar César⁴⁷¹, *Every Student's English Book* (4ª e 5ª classe, num único volume); a *Gramática Inglesa* e *An English Book (A method), for the 4th and 5th classes* foram apresentadas pelo professor Alfredo

⁴⁶⁷ Vide “Parecer da Secção do Ensino Secundário, do Conselho Superior de Instrução Pública”, de 11 de Novembro de 1932. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 1271.

⁴⁶⁸ O prazo do concurso terminava, conforme expressava o próprio aviso, em 29 de Abril de 1932. Ainda que o aviso estivesse datado de 29 de Outubro de 1931, só foi publicado no *Diário do Governo* nº 258, de 11 de Novembro do mesmo ano. Posteriormente, no aviso publicado no *Diário do Governo* nº 96, II série, de 25 de Abril de 1932 declarava-se que o concurso terminava em 6 de Maio desse mesmo ano e não em 29 de Abril, conforme constava no aviso publicado no *Diário do Governo* nº 258, II série, de 6 de Novembro de 1931.

⁴⁶⁹ Licenciado em Filologia e Literatura Germânica era professor efetivo do 3º grupo do Liceu de Passos Manuel.

⁴⁷⁰ Vide Anexo 29 - *Memória Explicativa* do plano do livro *English Lessons*, de José Alves de Oliveira.

⁴⁷¹ Nasceu em 1874, na cidade do Porto. Era casado e professor de língua inglesa na mesma cidade.

Lopes de Mattos Chaves⁴⁷²; as restantes 7 obras foram apresentadas⁴⁷³ por P. Júlio Albino Ferreira⁴⁷⁴: *Dicionário inglês-português*, *Dicionário inglês-português* (edição escolar); *Dicionário português-inglês*, *Dicionário português-inglês* (edição escolar); *Método de inglês (A)*; *Método de inglês (B)* e o compêndio *de Gramática Inglesa*.

No início do ano letivo de 1933/34, algumas peripécias ocorreram com a escolha dos livros escolares para uso no ensino liceal. Uma circular de 27 de Julho de 1933 mandava fazer aquela escolha no primeiro Conselho escolar do mês de Outubro. No entanto, para que se cumprisse essa ordem era necessário, primeiro, que todos os professores estivessem presentes e, em segundo, que existisse uma lista dos livros oficialmente aprovados na qual pudesse recair a escolha. O Liceu de Angra do Heroísmo, por exemplo, aguardou até ao final do mês de Outubro pela chegada dos professores nomeados para aquela instituição. Entretanto, como uma grande parte dos professores já nomeados conseguiu transferência para outros liceus, a primeira condição não pôde ser satisfeita. Por outro lado, na secretaria deste mesmo liceu apenas se encontrava a lista dos livros propostos para aprovação ou rejeição. Na ausência de indicações concretas, cada professor acabou por escolher os livros que lhe pareceram mais adequados para um ensino profícuo das respectivas disciplinas. Sendo o uso dos livros indispensável na grande maioria das disciplinas, é curioso que, no ano letivo em questão, os livros escolhidos para algumas delas se encontravam na lista referida, entre os propostos para rejeição; mas, sobre estes, tinha inevitavelmente de recair a escolha pelo simples facto de não haver nenhum proposto para aprovação, como aconteceu, por exemplo, com as disciplinas de latim e francês.

⁴⁷² Nasceu na freguesia da Oliveira, na cidade de Guimarães, em 29 de Março de 1880. Era filho de Augusto Alfredo de Matos Chaves e de Maria Amélia Lopes Pedrosa de Matos Chaves. Era professor efetivo do 3º grupo, do Liceu de José Falcão, em Coimbra.

⁴⁷³ Em 27 de Abril de 1932.

⁴⁷⁴ Este eclesiástico, natural de Paranhos, na cidade do Porto era filho de Albino Ferreira e Quitéria Antónia. Nasceu em 1869 e morreu em 1934. Em 1894 foi nomeado escrivão da Câmara Eclesiástica. Em 1912 foi preso por motivos políticos e esteve longos meses no Aljube, na Cadeia Civil do Porto e na Penitenciária de Coimbra. Julgado e absolvido no Tribunal Militar Especial do Porto, pediu licença ao Prelado e emigrou para Inglaterra. A sua personalidade depressa se tornou conhecida em Londres, onde continuou exercendo o seu múnus sacerdotal. Decorridos, apenas, alguns meses, falava e escrevia o idioma inglês com a maior correção. Júlio Albino Ferreira foi um reconhecido e notável professor de inglês, em Portugal, até os anos trinta do século passado, autor de numerosos livros sobre a língua inglesa, bem como de dicionários de inglês-português elogiados por ilustres professores americanos e ingleses da época. Morou vários anos na Inglaterra aperfeiçoando-se no idioma de Shakespeare.

Refira-se, no entanto, que depois de dadas as indicações necessárias aos alunos para a aquisição dos livros escolhidos, era ainda necessário esperar pelo transporte dos mesmos, o que de facto só ocorreu em meados de Novembro de 1934, depois da reunião do Conselho escolar. Na opinião do professor Cândido Forjaz, todas estas situações seriam evitáveis se, o Ministério da Instrução Pública adquirisse a propriedade da obra escolhida, pagando-a um preço justo ao seu autor, e fazendo dela uma edição cuidada e a preço acessível a todos os alunos. Além das inúmeras vantagens que daí adviriam, acabava-se com o preço verdadeiramente excessivo de algumas obras, uma vez que cada liceu adotava livros diferentes⁴⁷⁵. Além de que, pela sua própria natureza, essas obras deviam ser destinadas não a gerar lucros elevados aos editores mas apenas a favorecer os estudantes, servindo-lhes de guia e instrumento de trabalho. Deste modo, evitar-se-iam, automaticamente, as demoras na escolha de livros e certas preferências nem sempre justificadas.

Em 24 de Maio de 1934 foi publicado, no *Diário do Governo*, o Parecer da Comissão Central do Conselho Superior de Instrução Pública, segundo o qual o Ministro foi levado a anular o concurso aberto, cerca de dois anos antes, para seleção de livros a adotar no ensino secundário, por aquele corpo consultivo do Ministério da Instrução Pública ter reconhecido, nos inúmeros protestos dos concorrentes que, da parte de quem então dirigia os serviços do ensino secundário, tinha havido irregularidades, desde o edital do concurso até ao longo período, durante o qual se fez arrastar a decisão da Comissão Examinadora dos Livros Escolares⁴⁷⁶.

Tratou-se de uma falha processual sem precedentes⁴⁷⁷, acrescentando ainda que, em alguns relatórios se fizeram afirmações que, pelo exame dos livros se

⁴⁷⁵ Cf. Cândido Forjaz, "Livros Escolares", in *Labor* nº 55, 1934, pp. 510-511.

⁴⁷⁶ Quase todos os livros foram distribuídos em 15 de Julho de 1932 e somente em 5 de Setembro de 1933 reuniu, pela primeira vez, a secção (em 6 de Setembro reuniram as subsecções) para discutir e votar os relatórios.

⁴⁷⁷ Por aviso publicado no *Diário do Governo* nº 258, II série, de 6 de Novembro de 1931 foi aberto concurso, pelo prazo de seis meses, para a seleção dos livros que deviam ser adotados nos liceus do Continente e ilhas por um período de cinco anos. Acontece que, nesse aviso, datado de 29 de Outubro de 1931, declarava-se que o prazo de seis meses do concurso terminava em 29 de Abril de 1932, mas, como esse aviso só foi publicado no *Diário do Governo* nº 96, II série, de 25 de Abril de 1932, e assinado pelo mesmo diretor dos serviços do ensino secundário, declarou-se que o prazo de seis meses do concurso terminava, não em 29 de Abril, como constava do primeiro aviso, mas em 6

reconheceu serem falsas, e que livros da mesma matéria e classe foram distribuídos a relatores diferentes, com diversos critérios, que não foram devidamente ajustados, resultando daí terem sido feitas propostas de aprovação de livros com erros manifestos, e a de não aprovação de livros sem esses lapsos.

Conhecendo o Governo da República, os factos passados, a propósito deste concurso, pelos protestos, reclamações e queixas apresentadas ao Ministro da Instrução Pública, resolveu publicar, no *Diário do Governo*, de 8 de Junho de 1934, o decreto-lei 23982 modificando o regime de escolha dos livros a adotar nos liceus. De acordo com o referido decreto-lei, aquilo que de facto interessava ao ensino era a perfeição sempre crescente dos livros didáticos, para a qual deveria contribuir a liberdade concedida aos autores de elaborarem livros em qualquer época ou quando os progressos da ciência ou da pedagogia o aconselhassem. A facilidade de substituição de livros, quando surgissem outros melhores, constituía, também, segundo o legislador, um estímulo para que os autores de livros os melhorassem e se aperfeiçoassem progressivamente. “A rejeição de livros que antes haviam sido aprovados ou a aprovação de livros antes rejeitados, o prazo demasiadamente longo de cinco anos, durante o qual, pela legislação vigente, a atividade dos autores tinha de paralisar e a falta de meios eficazes de defesa contra a rejeição”, por vezes bastante injusta, eram “factos e circunstâncias que indicavam a necessidade de reforma deste regime”, no sentido de garantir uma seleção de livros mais justa. Foi o caso, por exemplo, do compêndio *de Gramática inglesa* (fig. 17), de Júlio Albino Ferreira, que foi rejeitado pela Comissão de Exame, mas que já tinha sido anteriormente aprovado.

de Maio. Além disto, no *Diário do Governo* nº 145, II série, de 24 de Junho de 1932, foi publicada a Relação das obras apresentadas a concurso para o ensino secundário, datada de 18 de Junho e assinada pelo diretor de serviços, Mário de Andrade. Mas o mesmo diretor declarava posteriormente incluídos naquela relação diversos livros que não constavam da relação inicialmente publicada. Por outro lado, uma vez que os vogais que constituíam a secção do ensino secundário, do Conselho Superior de Instrução Pública, não podiam relatar todas as obras admitidas a concurso, o Ministro agregou à secção pessoas da sua livre escolha. Entretanto, houve vogais que pediram a sua exoneração e outros que tiveram de ser nomeados. Depois do prazo encerrado para apresentação de requerimentos e obras, houve autores a quem lhes foi autorizado juntarem o prefácio a uma obra e três folhas impressas a outra obra apresentada a concurso e outros a quem foram admitidas obras depois do prazo de apresentação de livros escolares. Houve subsecções que chegaram inclusive a não emitir uma parecer por cada obra, tendo a secção reprovado por maioria obras, sem discutir e votar os pareceres da subsecção, pelo simples fato de eles não existirem.

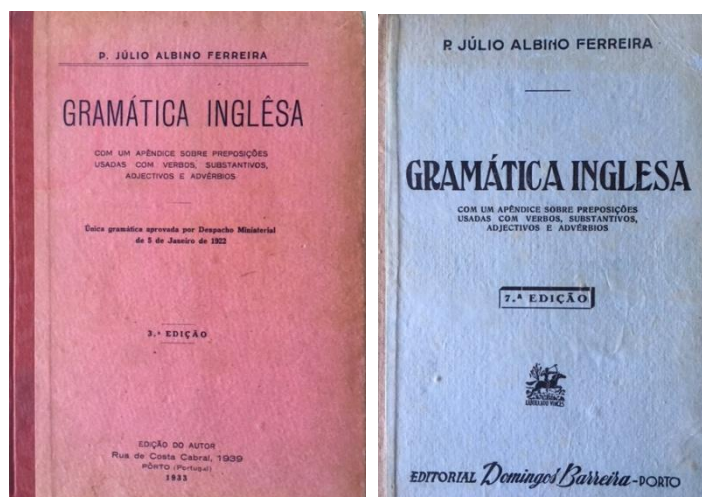


Fig. 17 - *Gramática Inglêsa*, de Júlio Albino Ferreira, 1933, 3ª edição, edição do autor, Porto e a 7ª edição da mesma gramática, publicada em 1959 pela editora Domingos Barreira.

A submissão de um livro para exame era efetuada pelo autor ou editor que, para o efeito, devia apresentar, na Direção Geral respetiva, um requerimento, acompanhado de três exemplares da obra, ao qual deveria ser anexada uma memória explicativa da mesma. No ato da apresentação de cada livro era depositada a quantia de 300\$00, destinada à remuneração dos vogais da Comissão encarregada de o examinar, à qual tinham direito sem quaisquer descontos ou deduções.

A apreciação de livros do ensino secundário não devia ser função do Conselho Superior de Instrução Pública, “onde mesmo com a agregação de um certo número de professores, não era fácil reunir dois professores especializados em cada uma das disciplinas”. O resultado constava de um relatório, onde devia ser efetuada uma rigorosa apreciação da obra no que respeita à conformidade com os programas, à pureza da doutrina, à correção e clareza da linguagem, ao respeito pelas leis e interesses da Nação e à observância dos requisitos de natureza pedagógica, concluindo pela proposta de aprovação ou rejeição, e no primeiro caso, pela indicação do preço por que devia ser vendido cada exemplar. Quando a Comissão entendesse rejeitar uma obra, o Ministério devia notificar o respetivo autor, para que ele, no prazo de vinte dias, pudesse contestar da decisão, alegando aquilo que entendesse na sua defesa. A partir desse momento, a Comissão tinha um prazo de quinze dias para pronunciar a decisão final. O processo encerrava com a apresentação ao Ministro, de um dos exemplares do livro, que lançava o despacho

de aprovação ou rejeição, fixando, no caso de aprovação, o preço pelo qual cada exemplar podia ser vendido.

Por outro lado, refere o legislador, que seria vantajoso que, nas Comissões encarregadas do exame de livros fizessem parte professores de um nível de ensino superior àquele a que os livros se destinavam, garantindo assim uma apreciação mais rigorosa. Quando se tratasse de livros destinados ao ensino liceal, o Diretor Geral do Ensino Secundário presidia à Comissão⁴⁷⁸, constituída por dois vogais, um professor da disciplina respetiva, com mais de cinco anos de bom e efetivo serviço e que tivesse competência reconhecida e um professor do ensino superior. Não sendo possível, em relação a algumas disciplinas, a nomeação de um professor de grau de ensino superior, devidamente especializado, os vogais podiam ser ambos professores da disciplina respetiva (artigo 3º, § 3º e 4º, do decreto-lei nº 23982, publicado no *Diário do Governo* nº 133, I série, de 8 de Junho de 1934).

Depois do livro aprovado⁴⁷⁹, era publicado, no *Diário do Governo*, a declaração de aprovação, com a indicação do preço pelo qual cada exemplar podia ser vendido. No interior da capa de cada livro seria sempre mencionada a data da aprovação e a menção do preço. Os livros a adotar eram escolhidos antes do início de cada ano letivo pelos Conselhos escolares dos liceus, sendo sempre indicado na ata os motivos da preferência. Quando se tratasse de um livro adotado para ser utilizado em classes sucessivas, a adoção só se tornava efetiva nesse ano, para a primeira das referidas classes, continuando a ser utilizado nas seguintes o livro adotado anteriormente, excetuando-se apenas os casos em que os mesmos não se encontrassem em conformidade com os programas (art.º 8º, 9º e 10º, do decreto-lei já referido).

Só os livros aprovados pelo Ministro da Instrução Pública podiam ser adotados nos liceus. Todavia, se não existisse nenhum livro aprovado para o ensino de uma disciplina, poderiam ser adotados livros não aprovados, devendo essa circunstância constar sempre da respetiva ata do Conselho escolar. A aprovação de um livro era

⁴⁷⁸ Até ao final do mês de Outubro de cada ano civil, o Ministro da Instrução nomeava as Comissões encarregadas do exame dos livros que fossem apresentados nesse ano.

⁴⁷⁹ Dos livros aprovados e que não tivessem sido apresentados impressos à Comissão de análise seriam, depois da impressão, enviados dois exemplares à Direção Geral respetiva que, no prazo de dez dias, verificava a conformidade da edição com o original aprovado e se tinham sido satisfeitas as prescrições de higiene escolar.

considerada caduca sempre que, o programa da respectiva disciplina tivesse sido alterado, de modo que já não existisse conformidade entre o livro e o programa; quando tivessem decorrido dez anos após a sua aprovação ou sempre que tivesse sido feita, numa nova edição, qualquer alteração no texto (art.º 12º, *Diário do Governo* nº 133, I série, de 8 de Junho de 1934).

O já referido decreto-lei determinava ainda que os livros destinados ao ensino dos liceus fossem apresentados para aprovação durante os meses de Novembro e Dezembro de cada ano. Porém, sucedeu que aprovados os novos programas liceais, pelo decreto nº 24526, de 6 de Outubro de 1934, os autores de livros não dispunham de tempo suficiente para os adaptarem a esses programas de modo a poderem apresentá-los até ao final do mês de Dezembro, acrescendo, além disso, inúmeras reclamações formuladas sobre os conteúdos dos mesmos, que deverão certamente ser modificados. Face a essa situação, o Governo decretou que nesse ano (1934), não fossem apresentados para aprovação livros destinados ao ensino secundário⁴⁸⁰, devendo observar-se para o ano escolar seguinte, o disposto no artigo 11º do decreto-lei 23982, de 8 de Junho de 1934.

O decreto nº 24610, de 24 de Outubro de 1934, suspendeu por um ano a apresentação, para aprovação, de livros destinados ao ensino liceal. Como, porém, muitos dos livros que tinham sido adotados se encontravam esgotados e não havia livros com a aprovação oficial, tornava-se necessário providenciar no sentido de acabar com essa situação. Não se compreendia, nem tinha justificação possível, a forma como os últimos concursos de livros tinham decorrido, além do sistema que vinha sendo praticado de abrir concursos a prazo, para livros escolares. O natural seria que os autores elaborassem os compêndios, na medida das suas disponibilidades de tempo e de acordo com as capacidades de trabalho de cada um.

Nem havia vantagem em adotar processos que, sistematicamente conduzissem à limitação do número de livros apresentados para o ensino de qualquer disciplina. Havia toda a conveniência em que a apresentação dos assuntos que deviam constituir objeto das lições pudesse, em muitos casos, revestir modalidades diferentes, pois, só assim se criava a oportunidade para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.

⁴⁸⁰ Vide Decreto nº 24610, in *Diário do Governo* nº 250, I série, de 24 de Outubro de 1934.

Os livros de ensino deviam ser fontes de informação, a partir dos quais os alunos pudessem extrair os elementos indispensáveis à resolução dos problemas apresentados pelo professor em aula. Assim sendo, somente havia vantagem em que, sobre os mesmos assuntos, houvesse na turma livros de autores diversos para o estudo das mesmas questões.

Por outro lado, a apreciação dos livros escolares passava, a partir daquele momento, a ser uma competência natural dos liceus normais e das secções pedagógicas das faculdades de letras, não só pelo facto destes organismos serem oficialmente responsáveis pela preparação técnica dos professores liceais mas, também, pelos seus corpos serem constituídos por professores especializados em metodologia e didática do ensino⁴⁸¹.

Somente os livros aprovados, nos termos estipulados por este decreto, podiam ser adotados nos liceus do Continente e Ilhas Adjacentes. No entanto, no ensino de algumas disciplinas para as quais não existisse nenhum livro aprovado, podiam ser adotados livros não aprovados que satisfizessem aos programas. A partir deste momento, ficava estipulado que os livros poderiam ser submetidos à aprovação, em qualquer época do ano. Para esse efeito, o requerimento devia ser apresentado na Direção Geral do Ensino Secundário, acompanhado de três exemplares da obra, de uma memória explicativa do plano da mesma, com quaisquer indicações sobre a edição projetada e os lugares das gravuras, com a menção do preço que o apresentante pretendia atribuir a cada exemplar e do pagamento de 300\$00 destinada ao pagamento dos professores encarregados da apreciação.

Posteriormente, a Direção Geral do Ensino Secundário remetia um exemplar do livro a cada um dos membros da Comissão, e esses membros elaboravam o Parecer no prazo improrrogável de sessenta dias⁴⁸², lavrando uma ata final que seria enviada pelo presidente da Comissão, com um dos exemplares do livro, à mesma

⁴⁸¹ Vide Anexo 30 - Guia do pagamento efetuado pelo professor José Alves de Oliveira, ao Tesoureiro do Conselho Administrativo do *Liceu Normal de Lisboa*, destinado a remunerar os professores encarregados da apreciação das suas obras. In, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 15/2005.

⁴⁸² Se o Parecer da Comissão de análise não fosse apresentado dentro do prazo estabelecido dos sessenta dias, os seus membros perdiam o direito à gratificação.

Direção Geral. Depois do processo terminado, os outros dois exemplares seriam distribuídos pelos dois liceus normais para serem arquivados.

A apreciação dos livros destinados ao ensino liceal era realizada por uma Comissão composta por dois professores metodólogos do respetivo grupo ou pelos professores que os substituíssem, sob a presidência dum professor universitário da especialidade, nomeado pelo Ministro da Instrução Pública, precedendo indicação do Conselho da respectiva Faculdade. Em Julho de 1935, o professor José Frederico Gonçalves Laranjo foi indicado pelo Conselho escolar da Faculdade de Letras, da Universidade de Lisboa, para presidir à Comissão incumbida de apreciar os livros de inglês e alemão destinados aos liceus⁴⁸³. A Comissão integrava ainda os professores Luís Saavedra Machado e António Manuel Almodôvar.

O Parecer da Comissão constava de um relatório, no qual era feita a rigorosa apreciação da obra, relativamente à sua conformidade com os programas, “à pureza da doutrina, à correção e clareza da linguagem, ao respeito pelas leis e interesses da Nação e à observação de todos os preceitos e requisitos de natureza pedagógica, concluindo pela proposta de “aprovação” ou “rejeição”, e, no primeiro caso, pela indicação do preço por que devia ser vendido cada exemplar”.

Em 1935, foram remetidas à Comissão de Exame de Livros, um total de oito obras de inglês⁴⁸⁴, sete das quais já haviam sido anteriormente apresentados ao concurso aberto em 1931. Aquelas foram distribuídas⁴⁸⁵ ao professor metodólogo do Liceu de Coimbra, Saavedra Machado, para respetiva análise. Os Pareceres então elaborados não diferiam muito dos anteriormente redigidos, não só porque o relator era o mesmo mas, também, pelo facto das obras apresentadas terem sido as mesmas, sem qualquer modificação efetuada.

Das obras aprovadas, seriam adotadas pelos Conselhos escolares dos liceus, antes do início de cada ano letivo, nas disciplinas de línguas, os livros de texto que parecessem “preferíveis”, devendo sempre constar da respetiva ata, os motivos de

⁴⁸³ Vide *Diário do Governo* nº 164, II série, de 17 de Julho de 1935.

⁴⁸⁴ Além das sete obras já submetidas ao concurso de 1931, a lista integrava ainda a *Gramática Inglesa*, de J. Alves Oliveira, 1ª edição, de Setembro de 1934.

⁴⁸⁵ As oito obras referentes à disciplina de língua inglesa foram distribuídas ao professor metodólogo Luís Saavedra Machado, do *Liceu Normal de Coimbra* (Dr. Júlio Henriques), em 10 e 17 de Agosto de 1935 e ao professor António Manuel Almodôvar, do *Liceu de Gonçalo Velho*, em Viana do Castelo, em 12 e 15 de Agosto de 1935. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 15/2005.

preferência. Para as restantes disciplinas não seria adotado livro único para cada classe, podendo os alunos recorrer a qualquer livro aprovado, independentemente das indicações que o respetivo professor entendesse dever dar-lhes. Era assim revogado o decreto-lei nº 23982, de 8 de Junho de 1934, na parte relativa a livros destinados ao ensino nos liceus⁴⁸⁶.

Após a publicação do decreto nº 25447, de 1 de Junho de 1935, inúmeros livros⁴⁸⁷ foram apresentados para exame na Direção Geral do Ensino Secundário. Muito embora as Comissões encarregadas do exame de livros para o ensino secundário dispusessem de sessenta dias para apresentarem os respetivos Pareceres, atendendo ao volume de obras submetidas a exame, era praticamente impossível e inexequível o cumprimento daquele preceito (§ 2º, do art.º 3º, do decreto-lei nº 25477, de 1 de Junho de 1935), tanto mais que as férias escolares já tinham iniciado e alguns professores se encontravam ausentes. Por esse motivo, e porque a referida disposição também não indicava taxativamente qual a data em que devia começar a ser contado o prazo, o Governo determinou que, o prazo de sessenta dias só começava a contar-se a partir de 1 de Outubro de 1935, para os livros já apresentados ou que o fossem até essa data. Como não podiam haver livros aprovados para o ano letivo de 1935-1936, os Conselhos escolares ficaram autorizados “a escolherem livremente, para esse ano, os livros de texto” que lhes parecessem “preferíveis, podendo os alunos utilizar-se dos restantes livros, segundo as indicações dos professores”⁴⁸⁸. A primeira relação de livros aprovados para o ensino liceal só surge em 1 de Fevereiro de 1936 mas não contemplava a disciplina de inglês⁴⁸⁹.

O programa de inglês, de 1935, da 4ª e 5ª classe, seguia as mesmas orientações, na parte referente aos livros de ensino, que os programas anteriores de

⁴⁸⁶ Vide *Diário do Governo* nº 125, I série, de 1 de Junho de 1935.

⁴⁸⁷ José Alves de Oliveira apresentou a obra, *English Lessons*, destinada ao ensino de inglês na 3ª e 4ª classe, em 3 de Agosto de 1935. Os herdeiros de Júlio Albino Ferreira, entretanto falecido (Júlio Pinto dos Santos e Deolinda Ferreira da Silva Santos) submeteram ao “curso de livros para o ensino liceal”, isto é, à aprovação da Comissão de Exame um total de 8 obras, 7 referentes à disciplina de inglês e uma para a disciplina de francês (Método de Francês – 1ª e 2ª partes), em 1 de Julho de 1935. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 15/2005.

⁴⁸⁸ Cf. Portaria nº 8210, publicada no *Diário do Governo* nº 199, I série, de 28 de Agosto de 1935.

⁴⁸⁹ Vide, *Relação de Livros aprovados para o ensino liceal, de 1 de Fevereiro de 1936*. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 15/2005.

1930, 1931 e 1934. Indicava-se para o ensino desta língua, um *método de inglês*, um *compêndio de gramática inglesa* e *dicionários de inglês-português e português-inglês*. A *gramática inglesa* que outrora figurava nas “Observações” aos programas desta disciplina, como um dos livros a adotar no seu ensino, não é incluída pelo programa de 1936⁴⁹⁰ (4º, 5º e 6º anos), contrariamente às orientações seguidas para as línguas portuguesa e francesa. Como refere Alves de Oliveira, não se entendia que no ensino de português e francês não fosse possível prescindir da gramática, enquanto no ensino de inglês ela já era desnecessária⁴⁹¹.

Na lista dos livros a adotar, de acordo com o programa de 1936, incluíam-se um “método de inglês”, uma “selecta literária” e um “dicionário”. O *Método de inglês* continuava a ser indicado e era destinado ao ensino do 4º e do 5º anos, devendo ser dividido em lições, contendo anotações em cada uma delas, referente à parte gramatical, distribuída pelos dois anos. Um índice remissivo gramatical e quadros esquemáticos gramaticais, em apêndice, facilitavam a consulta da matéria respetiva, tanto nestes anos como no seguinte. Além dos textos, o *Método* conteria diálogos, questionários e exercícios. A graduação dos textos devia ser rigorosa, quer quanto à ordem de apresentação do vocabulário, quer das noções de gramática que, em cada trecho, vão sendo sucessivamente realizadas:

(...) O questionário devia referir-se ao texto e, procurando facilitar a compreensão do mesmo devia também ter em vista obrigar o aluno a aplicar na resposta os elementos de conversação que já possuía. O exercício serviria para aplicação, por escrito, dos conhecimentos e regras gramaticais. As palavras ou frases de pronúncia menos evidentes que apareçam pela primeira vez em cada trecho devem vir transcritas foneticamente no fim da respectiva lição. Dentro do mesmo espírito de facilitar a apreensão dos elementos novos que vão aparecendo devem as palavras e expressões novas contidas nos textos ser impressas em normando.

A *Selecta inglesa* destinava-se ao 6º ano e conteria, segundo o legislador, os trechos adequados à respetiva parte do programa, os quais podiam ser originais ou, de preferência, transcritos de autores ingleses. Integraria ainda uma pequena antologia de trechos de valor cultural, escolhidos de autores ingleses e alguns norte-americanos, modernos e contemporâneos. O *Dicionário inglês-português* deveria

⁴⁹⁰ Vide *Diário do Governo* nº 241, I série, de 14 de Outubro de 1936.

⁴⁹¹ Cf. Prefácio à 2ª edição da *Gramática Moderna da Língua Inglesa*, de José Alves de Oliveira, Lisboa, 1939.

apresentar a transcrição fonética dos vocábulos, sinónimos e antónimos das palavras e expressões idiomáticas mais correntes.

A partir do ano letivo de 1936-37, com exceção dos livros das disciplinas em regime de livro único⁴⁹², os Conselhos escolares estavam autorizados a escolherem os compêndios nos seguintes termos: deveriam ser preferidos os que mais se aproximassem dos novos programas, não deixando de atender-se ao preço mais favorável para os alunos⁴⁹³. Em 1937, a Circular nº 322, expedida aos reitores dos liceus, estipulava que desde que não houvesse livros aprovados para alguma disciplina, os respetivos Conselhos escolares, na época própria, deveriam adotar livremente o livro que lhes parecesse melhor, não podendo essa adoção ser alterada durante o ano, pela aprovação posterior de qualquer livro⁴⁹⁴.

Em 11 de Junho de 1936 é constituída a 3ª secção (ensino secundário) da Junta Nacional da Educação, presidida por António Pires de Lima e tinha como vice-presidente, a professora Maria Baptista dos Santos Guardiola⁴⁹⁵. Entre os vogais contavam-se os professores António Joaquim Sá Oliveira, José Saraiva, António Marques de Carvalho, Luís Moreira de Almeida, entre outros⁴⁹⁶.

Em 1937, a Direção Geral do Ensino Liceal publica a *Relação dos livros de ensino liceal que, sobre parecer da 3ª secção da Junta Nacional da Educação, foram aprovados definitivamente* (até 25 de Setembro de 1937)⁴⁹⁷. Dessa relação⁴⁹⁸, 4 livros para o ensino de inglês do 2º e 3º ciclo foram definitivamente aprovados: o

⁴⁹² Cf. Circular nº 202, de 23 de Novembro de 1936, respeitante ao livro único.

⁴⁹³ Vide Circular nº 197, de 10 de Outubro de 1936. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2667 e cx. 6/2604.

⁴⁹⁴ Vide Circular nº 322, de 6 de Novembro de 1937, António Augusto Pires de Lima. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2663.

⁴⁹⁵ Veio posteriormente a ser reitora do Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho.

⁴⁹⁶ Vide *Diário do Governo* nº 141, II série, de 19 de Junho de 1936.

⁴⁹⁷ Vide *Diário do Governo* nº 227, II série, de 28 de Setembro de 1937.

⁴⁹⁸ Esta relação não integrava as duas gramáticas de inglês, de Albino Ferreira e Alves Oliveira, já apresentadas ao concurso de livros, em Agosto de 1935. Estes compêndios de gramática obtiveram Parecer favorável da 3ª secção da Junta Nacional de Educação, em Fevereiro de 1936. É muito provável que a instabilidade política tenha conduzido também a uma instabilidade ministerial. Só assim se explica que, por lapso, a homologação do Parecer relativo à aprovação destas gramáticas não tenha sido publicado no *Diário do Governo*, pois constatamos que as mesmas gramáticas foram sucessivamente adotadas pelos diferentes Conselhos escolares. Cf. Parecer da 3ª secção da Junta Nacional de Educação. In, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 15/1847.

*Método de Inglês*⁴⁹⁹, de P. Júlio Albino Ferreira (fig. 18); *English Lessons*⁵⁰⁰, de José Alves de Oliveira (fig. 19); a *Selecta Inglesa*⁵⁰¹, de P. Júlio Albino Ferreira (fig. 20) e a *Selecta Moderna da Língua Inglesa*⁵⁰², de José Alves de Oliveira (fig. 21).

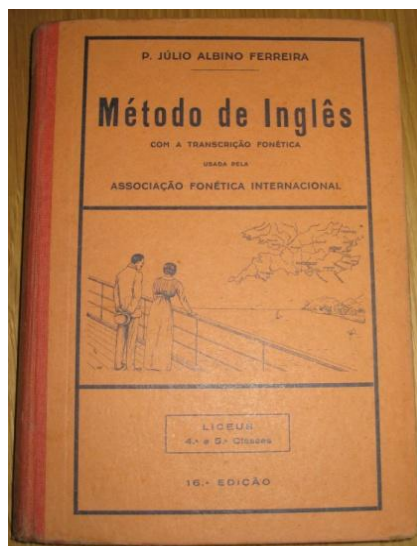


Fig. 18 - *Método de Inglês* (4ª e 5ª classes), de Júlio Albino Ferreira, 1939, 16ª edição, Costa Cabral, Porto.

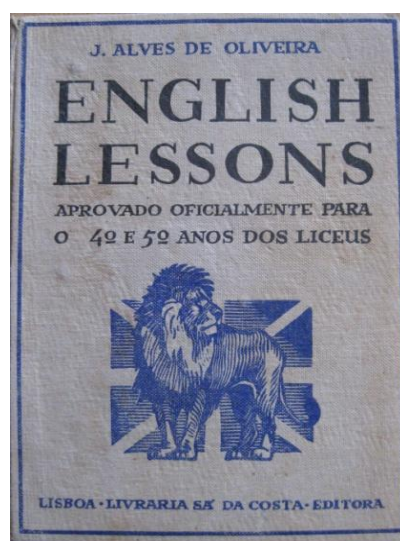


Fig. 19 – *English Lessons*, de José Alves de Oliveira, 1942, 3ª edição, Livraria Sá da Costa, Lisboa.

⁴⁹⁹ Vide Anexo 31 – Memória explicativa do plano do livro *Método de Inglês*, de P. Júlio Albino Ferreira. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 15/1847.

⁵⁰⁰ Vide Anexo 32 – Relatório do livro *English Lessons*, de José Alves de Oliveira.

⁵⁰¹ Vide Anexo 33 – Memória explicativa da *Selecta Inglesa*, de Júlio Albino Ferreira. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 15/1847.

⁵⁰² Vide Anexo 34 – Memória explicativa da *Selecta Moderna da Língua Inglesa*, de José Alves de Oliveira e respetivo Parecer favorável à sua aprovação. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 15/1847.

O *Método de Inglês* e a *Selecta Inglesa*, da autoria do padre Júlio Albino Ferreira foram apresentados à Direção Geral em 18 de Junho de 1937. A sua selecta, organizada de acordo com o programa de inglês para o 6º ano dos liceus, compreendia trechos variados e graduados relativos aos diversos assuntos do programa, cuidadosamente selecionados dos escritores ingleses modernos e contemporâneos mais representativos. Todavia, o número de trechos selecionados encontrava-se ajustado aos tempos letivos, atendendo ao conhecimento que os alunos deste ano já detinham da língua estrangeira.

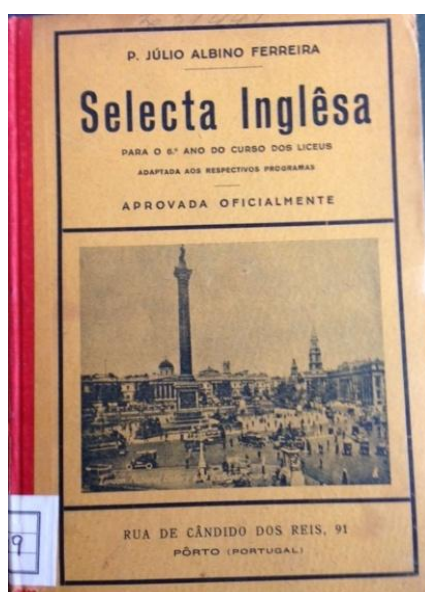


Fig. 20 - *Selecta Inglesa* (6º ano), de Júlio Albino Ferreira, 1940, 2ª edição, Tipografia Sequeira, Lda., Porto.

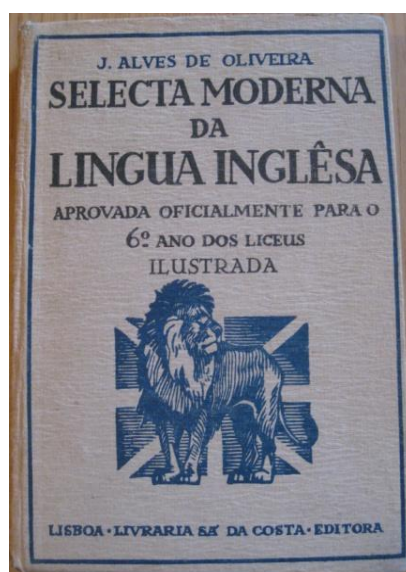


Fig. 21 - *Selecta Moderna da Língua Inglesa* (6º ano), de José Alves de Oliveira, 1942, 3ª edição, Livraria Sá da Costa, Lisboa.

Entre 1938 e 1947, o ensino liceal de inglês foi praticado recorrendo a estes quatro livros, aprovados em 1937 (os dois métodos e as duas selectas), os quais foram, ano após ano, repetidamente escolhidos pelos diferentes Conselhos escolares. Repare-se no quadro 46, que sistematiza os recursos didáticos adotados pelos liceus de Portugal, ao longo da década de 40, do século passado:

| Quadro 46 – Os recursos didáticos adotados nos diferentes liceus em 1942-43 LICEUS | Obras | Selectas | Dicionários | | | Gramáticas | | | | |
|---|------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|--|--|-------------------------|--|--|---|------------------------------|
| | Método de Inglês (Albino Ferreira) | English Lessons (Oliveira) | Selecta Inglesa (Albino Ferreira) | Selecta Moderna da Língua Inglesa (Oliveira) | Dicionário Inglês – Português e Português - Inglês | Dicionários (Michaëlis) | Dicionário Inglês – Português (Eduardo Pinheiro) | Dicionário Inglês – Português e Português – Inglês (Albino Ferreira) | Gramática da Língua Inglesa (Albino Ferreira) | Gramática Inglesa (Oliveira) |
| Alexandre Herculano | 4º/5º/6º | | 4º/5º/6º | | | | | | | |
| Angra do Heroísmo | 4º | 5º | 6º | | | | | | | |
| Aveiro | 4º/5º | | | 6º | | | | | | |
| Beja | 4º/5º/6º | | | | | | | | | |
| Braga | 4º | 5º | 6º | | | | | | | |
| Bragança | 4º/5º | | | 6º | | | | | | |
| Camões | | 4º/5º | | 6º | | | | | | |
| Carolina Michaëlis | 5º | 4º | 6º | | | | | | | |
| Castelo Branco | 4º/5º | | 6º | | | | 6º | | 4º/5º/6º | |
| Chaves | 4º/5º | | 6º | | | | | | | |
| Colégio Militar | | 4º/5º | | 6º | | | | 4º/5º/6º | | |
| D. Felipa de Lencastre | 6º | 4º/5º | | | | | | 4º/5º | | |
| D. João III | 4º/5º | | 6º | | | | | | | |
| Évora | 4º/5º | | 6º | | | | | 4º/5º/6º | | |
| Faro | 4º | 5º/6º | | 6º | | | | | | |
| Funchal | 6º | 4º/5º | 6º | | | | | 6º | | |
| Gil Vicente | 4º | 5º | 6º | | | | | 4º/5º/6º | | |
| Guarda | 4º | | | 5º/6º | | | | 4º/5º/6º | 4º/5º/6º | |
| Guimarães | | 4º/5º | | 6º | | | | | | |
| Horta | 4º/5º | | | 6º | | | | | | |
| Infanta D. Maria | 5º | | 6º | | | | | | | |
| Instituto de Odiveiras | 4º/5º | | 6º | | | | | 4º/5º/6º | | |
| Lamego | 4º/5º | | 6º | | | | | 6º | | |
| Leiria | 4º/5º | | 6º | | | | | | | |
| Maria Amália V.de Carvalho | 4º/5º | | 6º | | | | | 4º/5º/6º | | |
| Passos Manuel | | 4º/5º | | 6º | | 4º/5º/6º | | | | 4º/5º |
| Pedro Nunes | | 4º/5º | 6º | 6º | | | | 4º/5º/6º | | |
| Ponta Delgada | | 4º/5º | | 6º | | | | | | |
| Portalegre | 4º/5º/6º | | | | | | | 4º/5º/6º | | |
| Póvoa de Varzim | 4º/5º/6º | | | | | | | | | |
| Rodrigues de Freitas | | 4º/5º | | 6º | | | | | | |
| Santarém | 4º/5º | | 6º | | 4º/5º/6º | | | | | |
| Secção Carolina Michaëlis | 5º | 4º | 6º | | | | | | | |
| Secção Pedro Nunes | | 4º/5º | | | | | | | | |
| Setúbal | | 4º/5º | | 6º | | | | | | |
| Viana do Castelo | 4º/5º | | | 6º | | | | 5º/6º | | |
| Vila Real | 4º/5º | | | 6º | | | | | | |
| Viseu | 4º | | 6º | | | | | 4º | | 4º |

Fonte: Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2037 e cx. 13/1983, ano de 1942-1943.

A análise deste quadro permite concluir que, de todos os liceus, somente três recorriam ao uso de gramáticas no ensino de inglês. Os liceus de Castelo Branco e da Guarda adotaram a *Gramática da Língua Inglesa*, de Albino Ferreira. A *Gramática Moderna da Língua Inglesa* (fig. 22), de J. Alves de Oliveira era utilizada no liceu de Viseu e, em Lisboa, no Passos Manuel, onde o seu autor era, também, professor de inglês.

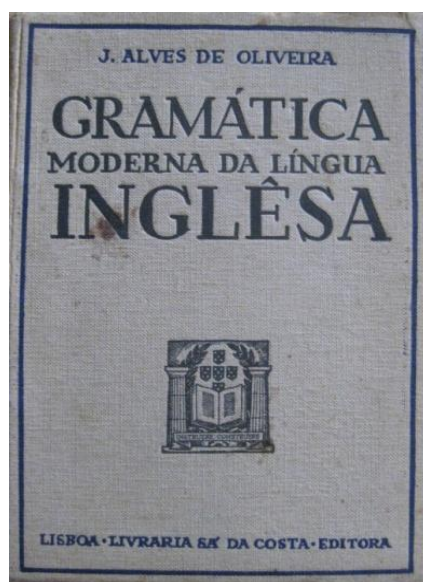


Fig. 22 – *Gramática Moderna da Língua Inglesa*, de J. Alves de Oliveira, 1939, 2ª edição, Livraria Sá da Costa, Lisboa.

O *dicionário de inglês/português*, de Eduardo Pinheiro era utilizado, exclusivamente, no liceu de Castelo Branco enquanto o *dicionário Michæelis* foi o escolhido, no ensino do 4º, 5º e 6º ano, do liceu Passos Manuel. O dicionário de Albino Ferreira era utilizado em alguns liceus de Lisboa, no Funchal, na Guarda, em Évora, Lamego, Portalegre, Viana do Castelo e Viseu. Nos restantes liceus, o uso do dicionário era facultativo, podendo o estudante escolher aquele que lhe fosse mais conveniente.

As selectas de Albino Ferreira (*British and American Writers*) e de Alves de Oliveira eram os dois compêndios de textos utilizados no ensino de inglês do 6º ano. O Colégio Militar e os liceus de Aveiro, Bragança, Guarda, Guimarães, Viana do Castelo, Camões, Passos Manuel, Pedro Nunes, Setúbal, Faro, Horta, Ponta Delgada e Rodrigues de Freitas adotaram a *Selecta Moderna da Língua Inglesa*, de Alves de Oliveira. Os restantes liceus recorriam à *Selecta Inglesa* de Albino Ferreira. No Porto,

no liceu Alexandre Herculano, a *Selecta Inglesa*, de Albino Ferreira era utilizada em todos os anos do curso liceal e o liceu da Guarda recorria à *Selecta Moderna da Língua Inglesa*, de Alves de Oliveira, para o ensino dos 5º e 6º anos.

É possível verificar ainda, quanto às obras adotadas, que a preferência dos Conselhos escolares recaía no *Método de Inglês*, da autoria do padre Albino Ferreira. A maioria dos liceus (14 no total) utilizava-o no ensino do 4º e 5º anos. Somente nos liceus de Alexandre Herculano, Beja, Portalegre e Póvoa de Varzim era adotado nos três anos do curso liceal. Nos liceus de Braga, Guarda, Viseu, Faro, Angra do Heroísmo e Gil Vicente era utilizado apenas no ensino de inglês do 4º ano. Os liceus Carolina Michäelis, no Porto, e Infanta D. Maria, em Coimbra, recorriam a esta selecta apenas para o ensino do 5º ano de inglês. Os restantes liceus optaram pelo compêndio, *English Lessons*, de Alves de Oliveira, no ensino do 4º e do 5º anos. O ensino de inglês era assim assegurado pelo uso combinado destes dois livros, em anos diferentes de aprendizagem. Os liceus que adotavam o compêndio de Albino Ferreira para uso exclusivo de um único ano, geralmente no outro ano, optavam pelo compêndio de Alves de Oliveira.

Em 1942, ambos os livros de José Alves de Oliveira (autor e editor de 2 livros para o 4º e 5º anos e outro para o 6º), oficialmente aprovados para o ensino liceal, encontravam-se esgotados. Por esse motivo, o autor faz uma exposição ao Ministro da Educação informando sobre o facto e que se via forçado a fazer mais uma edição de ambos para serem utilizados no ano letivo de 1942-1943. Uma vez que a composição dos citados livros era paga pelo dobro da tabela, por se tratar de uma língua estrangeira e ainda pela transcrição fonética de um grande número de páginas (principalmente na selecta para o 6º ano, cujas anotações para cumprimento integral do programa tiveram de ser publicadas numa separata com várias lições transcritas foneticamente na íntegra) e a dificuldade de aquisição de papel e cartão agravarem bastante o preço destas edições, solicitou o aumento do preço do método *English Lessons*, de 15 para 20 escudos e da *Selecta Moderna da Língua Inglesa*, de 14 para 18 escudos⁵⁰³.

⁵⁰³ Exposição feita pelo professor José Alves de Oliveira, ao Ministro da Educação Nacional, em 21 de Setembro de 1942. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2129.

No ano seguinte, solicitou novamente autorização para reeditar as duas obras, *English Lessons* e a *Selecta Moderna da Língua Inglesa*, reduzindo o número de páginas de cada uma para dois terços aproximadamente. Segundo alegava o autor, não era possível a reedição das obras com o mesmo número de páginas da última edição, devido não só ao baixo preço que inicialmente marcou e à pequena tiragem das edições dos últimos anos mas, principalmente, pelo agravamento das matérias-primas e da mão-de-obra resultante da guerra e do custo da composição em língua estrangeira, que era paga quase pelo dobro na tabela tipográfica de preços, do que seria na língua nacional. Face ao exposto, o relator entendeu que podia ser concedida autorização para reeditar as obras *English Lessons* e *Selecta Moderna da Língua Inglesa*, com as eliminações propostas pelo autor e indicadas nos exemplares das últimas edições que foram apresentadas na Direção Geral do Ensino Liceal⁵⁰⁴.

No final do ano de 1942, Maria Manuela Teixeira de Oliveira (1885-1961), apresenta para aprovação, um livro auxiliar para o ensino da língua inglesa, uma espécie de gramática prática intitulada, *A Practical English Course for Students* (fig. 23). Como o livro apresentado ao concurso não figurava naqueles que o decreto 27085, de 14 de Outubro de 1936, indicava como livros que deveriam ser utilizados no ensino de inglês (um “método” de inglês para o 4º e 5º anos e uma selecta inglesa para o 6º ano), a Junta Nacional de Educação, embora reconhecendo os méritos reais da obra⁵⁰⁵, votou pela sua exclusão⁵⁰⁶.

⁵⁰⁴ Vide Anexo 35 - Parecer de José Francisco dos Santos sobre o requerimento apresentado pelo professor José Alves de Oliveira, em relação à reedição das suas duas obras. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2037.

⁵⁰⁵ Vide Anexo 36 - Relatório do livro *A Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2129.

⁵⁰⁶ Vide Anexo 37 - Parecer sobre o livro, *A Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2129.

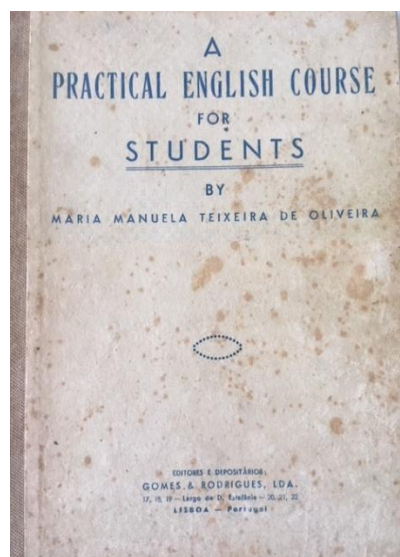


Fig. 23 – *A Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira, 1942, 1ª edição, Gomes e Rodrigues, L.da, Lisboa.

Em 16 de Março de 1943, um novo livro da mesma autora, *A New Practical English Course for Students*⁵⁰⁷, destinado ao ensino de inglês do 4º e 5º anos dos liceus, foi submetido à aprovação oficial, tendo obtido Parecer⁵⁰⁸ favorável da 3ª secção da Junta Nacional de Educação, em 8 de Maio de 1943, na condição de lhe serem introduzidas diversas alterações.

Em Agosto do mesmo ano, a autora apresenta, já impresso, o seu método de inglês, para o 4º e 5º ano dos liceus, o qual mereceu a aprovação⁵⁰⁹ definitiva da respectiva secção da Junta Nacional da Educação (Parecer homologado e publicado no *Diário do Governo* nº 212, II série, de 10 de Setembro de 1943). Como, entretanto, a 1ª edição rapidamente esgotou, e pretendendo a publicação de uma nova edição melhorada (a 2ª do livro), a autora, em Janeiro de 1944, volta a

⁵⁰⁷ Vide Anexo 38 - Relatório do livro *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2037.

⁵⁰⁸ Vide Anexo 39 - Parecer do relator José Francisco dos Santos sobre o livro *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2037.

⁵⁰⁹ Vide Anexo 40 - Parecer definitivo sobre o livro *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2037.

submeter a obra, acompanhada do respetivo relatório⁵¹⁰, à apreciação da Junta Nacional da Educação (fig. 24).

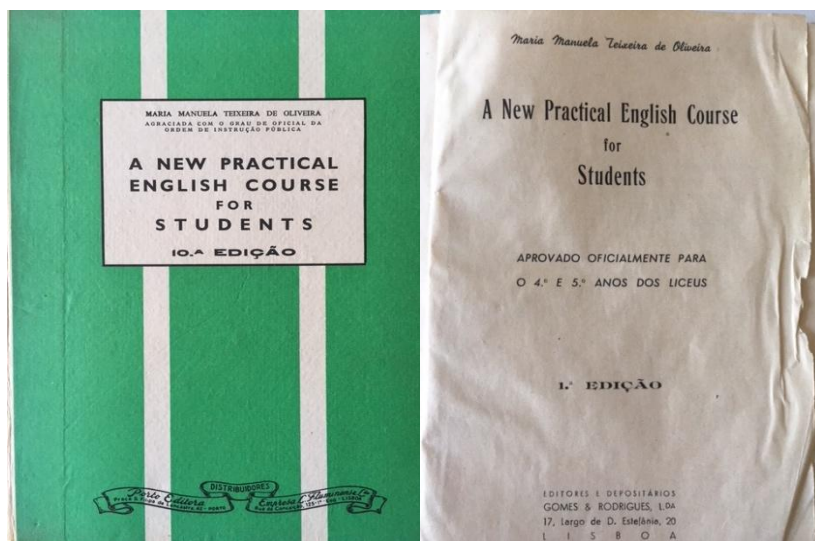


Fig. 24 – *A New Practical English Course for Students* (4º e 5º anos), de Maria Manuela Teixeira de Oliveira, 1944, 10ª edição, Gomes e Rodrigues, L.da, Lisboa.

A autorização requerida para a publicação de uma nova edição melhorada da obra, com as alterações entretanto introduzidas, só lhe é concedida, pela 3ª secção, em 22 de Janeiro de 1944⁵¹¹. Em Junho deste mesmo ano, a autora Isabel Maria Aguiar Branco Silva submeteu à apreciação da Junta Nacional da Educação, uma selecta destinada ao ensino da disciplina de inglês, para o 2º ciclo liceal, intitulada *About England and English people*. No entendimento do relator, Carlos José Pereira, o livro em questão, tal como se encontrava, não reunia as condições necessárias para ser aprovado tendo sido por isso rejeitado⁵¹². No ano seguinte, a mesma selecta inglesa, para uso dos alunos do 6º ano do ensino liceal, foi submetida à

⁵¹⁰ Vide Anexo 41 - Relatório referente à 2ª edição do livro *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 15/2618.

⁵¹¹ Vide Anexo 42 - Parecer referente à 2ª edição do livro, *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira. Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 15/2618. Por despacho de 4 de Fevereiro de 1944 foi homologado o Parecer da 3ª secção da Junta Nacional de Educação que autorizou a autora a publicar uma nova edição do seu livro. O Parecer do Conselho Permanente da Acção Educativa favorável à aprovação do livro já devidamente impresso foi homologado em 7 de Junho de 1944.

⁵¹² Vide Anexo 43 - Parecer do relator Carlos José Passanha Pereira, sobre a selecta inglesa, *About England and English People*, de Isabel Maria Aguiar Branco Silva. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2599.

apreciação do relator, Francisco Júlio das Neves, cujo Parecer⁵¹³, a 3ª secção da Junta Nacional da Educação concordou, votando pela sua aprovação, em 28 de Novembro de 1945.

Em 1946, a *Selecta Inglesa para os Liceus*⁵¹⁴, para o 2º ciclo do ensino liceal (fig. 25), da autoria dos professores Manuel Inácio Anacleto (do Liceu Pedro Nunes – Secção) e Luís Saavedra Machado (1898-1974) (Liceu D. João III) foi submetida ao exame da Comissão, tendo o seu vogal relator, Francisco Júlio das Neves, advertido os seus autores para a “necessidade de fazerem uma cuidada revisão do texto a fim de expurgarem de importunas gralhas que aqui e ali aparecem”⁵¹⁵. Ainda assim, propôs a sua aprovação que mereceu Parecer favorável da 3ª secção da Junta Nacional da Educação, o qual foi homologado em 13 de Agosto de 1946⁵¹⁶.

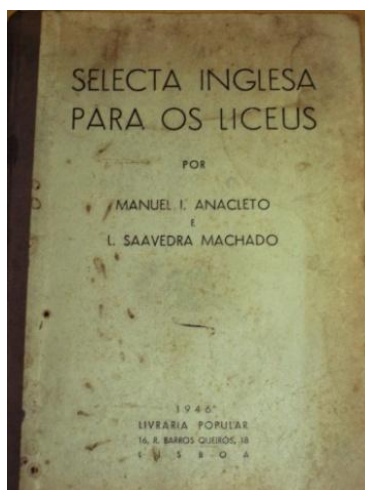


Fig. 25 – *Selecta Inglesa para os Liceus*, de Manuel Anacleto e Saavedra Machado, 1946, 1ª edição, Livraria Popular, Lisboa.

Neste mesmo ano ainda, o livro *About England and English People*⁵¹⁷ (fig. 26), da autoria de Isabel Maria de Aguiar Branco e Silva foi igualmente proposto para

⁵¹³ Vide Anexo 44 - Parecer do relator Francisco Júlio das Neves favorável à aprovação da selecta inglesa, *About England and English People*, de Isabel Maria Aguiar Branco Silva. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2017.

⁵¹⁴ Vide Anexo 45 - Memória descritiva da *Selecta Inglesa*, de Manuel Inácio Anacleto e Luís Saavedra Machado. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1834.

⁵¹⁵ Vide Anexo 46 - Parecer da 3ª secção da Junta Nacional de Educação favorável à aprovação da *Selecta inglesa para os liceus*, da autoria dos professores Manuel Inácio Anacleto (Pedro Nunes – Secção) e Luís Saavedra Machado (Liceu D. João III), 31 de Julho de 1946, cx 1834, o vogal relator, Francisco Júlio das Neves.

⁵¹⁶ Vide *Diário do Governo* nº 191, II série, de 17 de Agosto de 1946.

⁵¹⁷ Vide Anexo 47 - Memória descritiva da selecta inglesa, *About England and English People*, de Isabel Maria de Aguiar Branco e Silva, de 1944 e Memória descritiva da reformulação do mesmo em

aprovação, tendo a 3ª secção da Junta Nacional da Educação emitido Parecer favorável à sua aprovação pelo preço de 35\$00 cada exemplar⁵¹⁸.

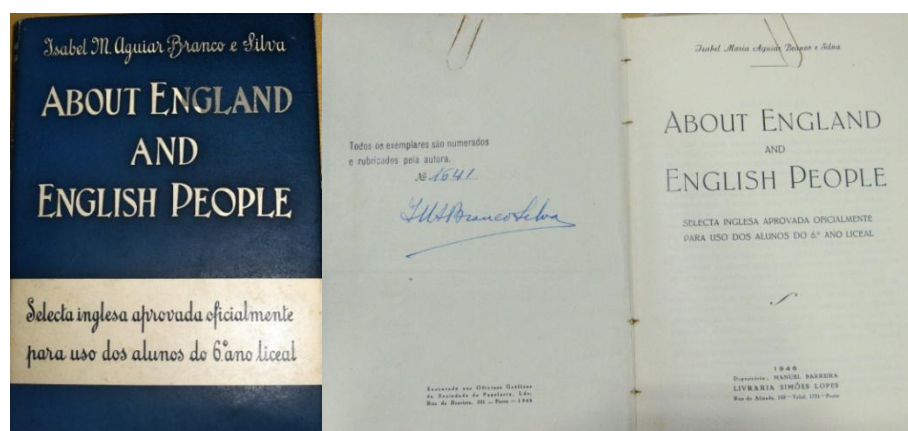


Fig. 26 – Selecta Inglesa *About England and English People*, de Isabel Maria Aguiar Branco e Silva, e contracapa, numerada e rubricada pela autora, 1946, 1ª edição, Lisboa.

Em 30 de Setembro de 1946 foi homologado o Parecer da 3ª secção da Junta Nacional da Educação favorável à aprovação do livro *English Extracts* (fig.27), destinado ao ensino de inglês do 6º ano, da autoria de Albino Rodrigues Pinto Fernandes, pelo preço de 25\$00 cada exemplar⁵¹⁹.

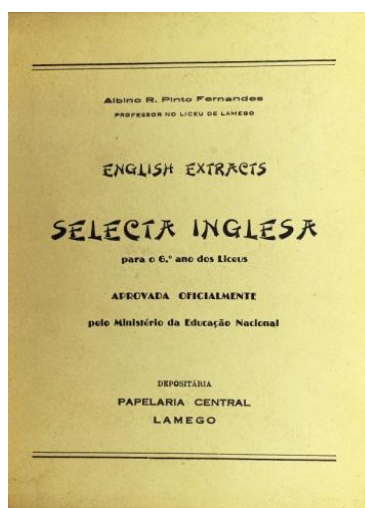


Fig. 27 – *English Extracts – Selecta Inglesa*, de Albino Rodrigues Pinto Fernandes, 1ª Edição, 1946, Depositária Papeleria Central, Lamego.

1945. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2017 e 13/2599.

⁵¹⁸ Cf. Despacho da Direção Geral do Ensino Liceal, de 24 de Junho de 1946 e publicado no *Diário do Governo* nº 146, II série, de 26 de Junho de 1946.

⁵¹⁹ Vide *Diário do Governo* nº 237, II série, de 11 de Outubro de 1946.

1.4. O PERÍODO ENTRE 1947 E 1968-1974 – O REGIME DO LIVRO ÚNICO

1.4.1. OS COMPÊNDIOS DE LÍNGUA INGLESA

Com a reforma do ensino liceal em 1947 e de modo a acompanhar as ideologias políticas do Estado Novo, os livros destinados ao estudo de uma disciplina estavam sujeitos a uma imposição legislativa que definia o regime de livro único, isto é, para cada disciplina, nos diferentes anos, ao longo do percurso escolar, era adotado o mesmo livro em todos os liceus do país. Apesar dos manuais de língua inglesa não serem o alvo central de controlo estatal, como veículos difusores de valores e ideologias pelo carácter particular da disciplina, tinham no entanto de obedecer às disposições legislativas decretadas pelo Executivo. Importa sublinhar ainda que tinha sido deliberado que nas bibliotecas escolares apenas podiam constar livros que tivessem previamente passado pela censura e aprovados pelo Governo.

Em Portugal, a partir de Setembro de 1947, somente os livros aprovados pelo Ministro da Educação Nacional podiam ser adotados no ensino oficial e particular (art.º 388º, 1º e 2º, do decreto-lei nº 36508, de 17 de Setembro de 1947). Excetuavam-se os dicionários ou vocabulários, que não careciam de aprovação e podiam ser indicados livremente pelos professores, não sendo porém, permitido exigir a aquisição de uns quando os alunos já possuísssem outros. A aprovação dos livros era feita mediante concurso público e tinha a validade de cinco anos. O primeiro dos períodos de cinco anos teria o seu início no dia 1 de Outubro de 1949, ou seja, o quinquénio de 1949-1954⁵²⁰. A apresentação dos livros a concurso era realizada até ao final do mês de Setembro do ano imediatamente anterior àquele em que tinha início cada período.

Todavia, enquanto não houvesse livros aprovados em harmonia com os novos programas, os Conselhos escolares adotariam, de entre os aprovados, os que oferecessem melhores condições de adaptação a esses programas (artigo 389º). Para o ensino de cada disciplina, nos diferentes anos de um ciclo, seria adotado, em todos os liceus, o mesmo livro, que poderia ser dividido em tomos, um para cada ano de escolaridade (artigo 390º, 1º e 2º). Para o ensino das línguas seriam adotados, além de livros de texto, compêndios de gramática.

⁵²⁰ Vide *Diário do Governo* nº 216, I série, 17 de Setembro de 1947.

A apreciação dos livros era da competência da 3ª secção da Junta Nacional da Educação (artigo 395º, 1º). Para o exame dos diferentes livros de cada disciplina e ciclo, o presidente da referida secção nomearia dois professores da respectiva especialidade, cada um dos quais elaboraria um relatório, devidamente fundamentado, em que emitia o seu Parecer sobre o método científico e didático absoluto e relativo de cada obra. Quando, porém, um livro revelasse no conjunto mérito superior aos restantes, contendo, todavia, algum lapso ou erro que exigisse a sua eliminação, o relatório indicaria taxativamente quais as alterações que deveriam ser efetuadas. Posteriormente, o presidente submetia o assunto à apreciação da secção, que emitiria um Parecer sobre quais os livros que, para cada disciplina e ciclo, deviam ser classificados em primeiro lugar, sem fazer referência aos outros que tivessem sido apresentados. Todo este processo de apreciação final de todos os livros apresentados deveria estar concluído até ao final do mês de Fevereiro. Depois de homologado o Parecer, era então publicado no *Diário do Governo*, constituindo essa publicação a aprovação dos livros⁵²¹.

A aprovação de um livro único implicava a aquisição pelo Estado dos respetivos direitos de propriedade relativamente às edições que dele fossem feitas durante o período e a obrigação para os autores da revisão tipográfica dessas edições. Quando não tivesse sido aprovado nenhum compêndio para o ensino de uma disciplina num ciclo, podiam ser apresentados compêndios para esse ensino nos anos seguintes, mas se algum novo livro viesse a ser aprovado, o prazo de validade terminava no fim do período normal. Cada exemplar dos livros aprovados teria impressos na capa, dizeres indicativos do período de aprovação e do preço fixado (art.º 389º e 400º)⁵²².

A Direção Geral do Ensino Liceal celebrava, com empresas nacionais, mediante concurso público, contratos de edição e venda dos diferentes livros. Por sua vez, as empresas ficavam sujeitas a algumas condições, entre as quais, a obrigação de fazerem uma ou mais edições, com tiragens suficientes para satisfazer todas as requisições durante o período de aprovação do livro e a obrigação de

⁵²¹ Idem, *ibidem*.

⁵²² Idem, *ibidem*.

venderem pelo preço indicado, em todas as localidades onde existissem liceus ou estabelecimentos de ensino particular.

Para o ensino das línguas estrangeiras modernas, os livros de texto seriam coleções de trechos devidamente graduados, podendo ter no fim e não ao fundo ou ao lado de cada página, notas que facilitassem a compreensão das passagens mais difíceis. Poderiam ainda ser aprovados livros destinados a exercícios e à prática de conversação. No entanto, em todos os livros didáticos deveria omitir-se o que não constituísse aquisição necessária ou não tivesse valor formativo ou educativo.

Por outro lado, não era lícito aos professores, quando houvesse livros aprovados para uma disciplina, orientar o ensino por outros livros ou por apontamentos. Era proibido, tanto no ensino oficial como no particular, o uso de livros denominados auxiliares, epítomes ou resumos de matérias dos programas, e o de paráfrases ou traduções dos livros de texto aprovados para as disciplinas de línguas (art.º 415º do Estatuto do Ensino Liceal, de 1947). No entanto, na proibição a que o aludido artigo refere, não estavam incluídos os livros destinados a exercícios e prática de conversação em línguas vivas⁵²³.

Com a reforma de 1947 foi estabelecido o regime de «livro único» para todas as disciplinas:

(...) os compêndios escolares deverão circunscrever-se rigorosamente às matérias dos programas e só poderão ser adoptados depois de aprovação obtida em concurso aberto pelo Ministério da Educação Nacional. Para o ensino de cada disciplina nos diferentes anos de um ciclo será adoptado em todos os liceus o mesmo livro, que poderá ser dividido em tomos, um para cada ano (art.º 9º).

Temos por evidente que o manual escolar traça um caminho e impõe uma marcha ao ensino propriamente dito. Pode, teoricamente, o professor seguir esse rumo, bom ou mau, ou decidir-se por outros. A apresentação do texto, atraente ou monótona, adequada à idade dos alunos ou não, por meio de um vocabulário de fácil ou difícil assimilação; a estruturação de um equipamento pedagógico a ilustrar cada texto da lição, a facilitar a tarefa do professor em fixar a atenção do aluno e a ganhar tempo é precisamente aquilo que se esperava encontrar num manual.

Decerto que no domínio da teoria a doutrina era outra: «o professor não é

⁵²³ Vide Circular nº 1418-A, de 17 de Outubro de 1947. In, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2668.

escravo do livro, o livro não é o seu evangelho, não deve seguir o livro de olhos fechados». Mas as condições, às vezes especiais, em que se processava o ensino na sala de aula, com o agrupamento dos alunos em número excessivo e outras desvantagens que daí decorriam, obrigavam a que o professor não tivesse outra solução mais sensata senão seguir o livro adotado.

Pelo decreto nº 36 508 (Estatuto do Ensino Liceal) artigos 388-1, 390-2, 410-1 e 2 e 414, indicavam-se os livros que deviam usar-se para o ensino das línguas vivas – livros de texto e compêndios de gramática – e possibilitava-se ainda a aprovação de livros destinados a exercícios e prática de conversação. Pelo artigo 410-1 regulamentava-se que para o ensino das línguas vivas os livros de texto seriam coleções de trechos devidamente graduados, podendo ter no fim e não ao lado ou ao fundo de cada página, notas que facilitassem a compreensão dos passos difíceis. Também pelos artigos 388-1 e 414 impunha-se legalmente que só podiam ser adotados no ensino, os livros aprovados pelo Ministério da Educação Nacional, não sendo lícito aos professores, quando houvesse livros adotados para uma disciplina, orientar o ensino por outros livros ou apontamentos.

O Programa disciplinar de inglês de 1947 (Circular nº 1418, Suplemento ao *Diário do Governo*, nº 231, de 4 de Outubro de 1947) seguia, na parte referente aos livros para o ensino, aquilo que já se encontrava legislado no programa de 1936 (Decreto nº 27085, *Diário do Governo* nº 241, I série, de 14 de Outubro de 1936). Assim sendo, eram indicados para o ensino de inglês, no 4º, 5º e 6º anos, os seguintes livros: *Método de inglês*, *Selecta inglesa*, *o Dicionário inglês-português e o Dicionário português-inglês*.

O Programa de 1948 (Decreto nº 37112, *Diário do Governo*, nº 247, de 22 de Outubro de 1948) era mais globalizante que o anterior, prescrevendo para o ensino de inglês, no 2º ciclo (3º, 4º e 5º anos), um livro de texto, outro destinado a exercícios e prática de conversação e um compêndio de gramática e, para o 3º ciclo (6º e 7º anos), uma selecta literária.

O livro de texto, do 2º ciclo, seria constituído por uma coleção de textos, devidamente graduados, devendo ter no fim notas que facilitassem a compreensão dos passos difíceis e apresentasse, para cada trecho e no fim do mesmo, os vocábulos novos que nele aparecessem, acompanhados da sua transcrição fonética.

Este livro deveria ser ilustrado com gravuras adequadas e representativas dos vários aspetos típicos da nação inglesa. Tanto neste, como nos outros dois livros didáticos do ensino de inglês, deveria omitir-se o que não constituísse aquisição necessária ou não tivesse valor formativo ou educativo, e todos estes compêndios deveriam circunscrever-se rigorosamente à matéria dos programas. O compêndio de gramática deveria apresentar a transcrição fonética dos termos gramaticais e dos exemplos que ilustrariam as regras. Todos estes compêndios poderiam ser divididos em tomos, um para cada ano. Os dicionários e os vocabulários podiam ser livremente indicados pelo professor que, no entanto, não poderia exigir a aquisição de nenhum em concreto quando os alunos já possuíssem outros.

A selecta destinada ao ensino do 3º ciclo seria constituída por uma coleção de textos, adequados às respetivas rubricas do programa, os quais podiam ser originais, ou, de preferência, transcritos de autores ingleses e americanos, devendo ter notas que facilitassem a compreensão dos passos difíceis. A selecta seria ilustrada com gravuras adequadas aos textos. Desses textos, alguns deveriam apresentar termos de ciência geral ou aplicada que, não diferindo afinal, fundamentalmente, dos termos da linguagem corrente e tendo um fundo latino ou grego, que permitisse facilmente identificá-los, iniciariam o aluno na linguagem especial dos livros técnicos ou profissionais que mais tarde pudessem ter necessidade de consultar. A selecta compreenderia ainda uma pequena antologia de textos de carácter literário, escolhidos de autores modernos e contemporâneos, ingleses e americanos.

Em Janeiro de 1947, os editores e proprietários da obra, *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira, aprovada pela Junta Nacional de Educação, em 8 de Maio de 1943, solicitaram ao Ministério da Educação Nacional autorização para publicarem, de imediato, uma 3ª edição da mesma (uma cópia fiel da 2ª edição), pelo mesmo preço de 32\$50 cada exemplar, a fim de fornecerem os liceus do país que a adotaram, para o ano letivo de 1946-1947, uma vez que a 2ª edição se encontrava totalmente esgotada, de modo a evitar atrasos que pudessem afetar os estudantes. Como o vogal da secção da Junta Nacional da Educação, Francisco Júlio das Neves, não viu qualquer impedimento na

pretensão dos editores, emitiu, nesse sentido, Parecer favorável ao diferimento do pedido⁵²⁴.

Uma vez que, no ano letivo de 1948-49, os novos programas deveriam entrar em vigor, na sequência da reforma do ensino liceal decretada em 1947, e embora o artigo 389º estabelecesse que, enquanto não houvesse livros aprovados em harmonia com os referidos programas, os Conselhos escolares adotassem, entre os já aprovados, os que oferecessem melhores condições de adaptação a esses programas, ficava estipulado que essa escolha não poderia prolongar-se além do ano letivo de 1948-49, devido ao facto de algumas edições acabarem por esgotar e nenhum editor querer arriscar-se a fazer edições novas com programas já abandonados, podendo portanto acontecer que, em algumas disciplinas, os alunos não tivessem livros⁵²⁵.

Em 1948, a 20ª edição do *Método de Inglês*⁵²⁶, da autoria de Júlio Albino Ferreira, para o 3º, 4º e 5º ano do ensino liceal foi apresentado pela Casa Editora Domingos Barreira, para aprovação pela Comissão de Exame. No entanto, a 3ª secção da Junta Nacional da Educação não pôde aprovar o livro apresentado por vários motivos, entre os quais, o facto de se tratar de uma edição que resultou de profundas alterações feitas, sem a prévia autorização da secção e, em virtude das alterações realizadas, a mesma secção considerar o livro apresentado como compêndio que, pela primeira vez, era submetido à apreciação.

Em 1949 e, na sequência dos novos programas disciplinares entretanto publicados, várias obras destinadas ao ensino da disciplina de inglês do curso geral dos liceus foram apresentadas, na Direção Geral do Ensino Liceal, para aprovação como livro único: *English Language Course for Secondary Schools*, de Manuel Anacleto e Luis Saavedra Machado; *About England and English People*, de Isabel

⁵²⁴ Cf. Homologação do Parecer da 3ª secção da Junta Nacional da Educação favorável à aprovação da 3ª edição do livro intitulado, *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2140 e publicado no *Diário do Governo* nº 64, II série, de 19 de Março de 1947.

⁵²⁵ Exposição feita por alguns professores do Liceu D. Manuel II, no Porto, ao Ministro da Educação Nacional a propósito da aprovação de manuais, 30 de Janeiro de 1948.

⁵²⁶ Vide Anexo 48 – Memória descritiva da 20ª edição do livro *Método de Inglês*, de Júlio Albino Ferreira.

Maria Aguiar Branco Silva; *A Modern English Reader* (fig. 28) e *The Student's Companion*⁵²⁷, ambos de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

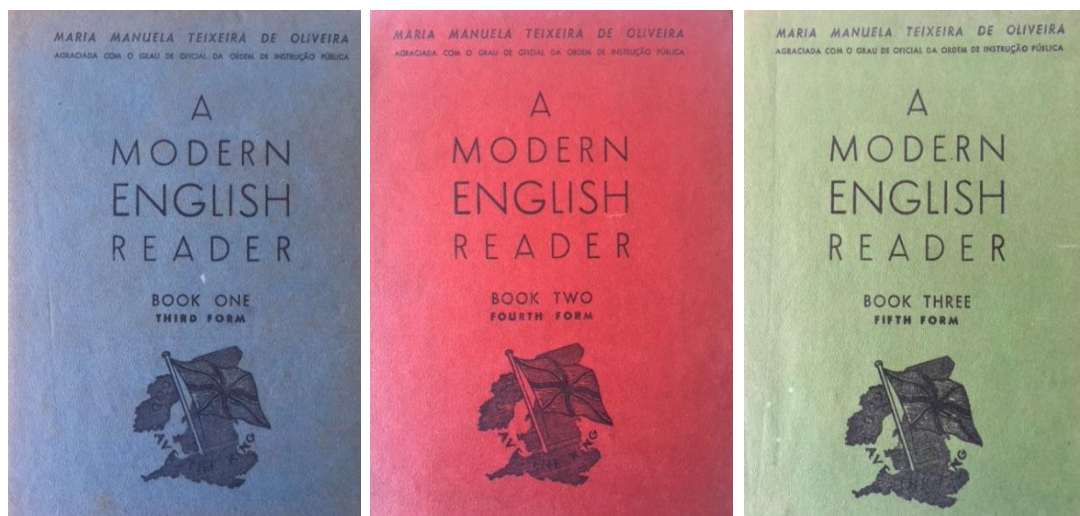


Fig. 28 – *A Modern English Reader* (book one, book two e book three), de Maria Manuela Teixeira de Oliveira, 1946, 1ª edição, Lisboa.

Depois de submetidas à apreciação da 3ª secção da Junta Nacional de Educação, somente o compêndio *A Modern English Reader*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira mereceu Parecer favorável, tendo sido aprovado como livro único⁵²⁸ e todos os restantes foram reprovados.

Em 24 de Junho de 1950 é publicada a primeira lista de manuais únicos destinados ao ensino liceal⁵²⁹. Para a disciplina de inglês, do 2º ciclo (3º, 4º e 5º anos) encontramos “classificado como livro único para o ensino liceal, entre todos os que foram apresentados ao concurso”, *A Modern English Reader*⁵³⁰, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira (para o quinquénio de 1950-1951 até 1954-1955)⁵³¹.

Após a publicação oficial das listas de livros aprovados como únicos, os

⁵²⁷ Vide Anexo 49 – Memória descritiva do livro *The Student's Companion*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira. In, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 15/2623.

⁵²⁸ Vide Requerimento submetido por, Maria Manuela Teixeira de Oliveira, ao Ministro da Educação Nacional, em 23 de Setembro de 1949. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 15/2623.

⁵²⁹ Vide *Diário do Governo* nº 145, II série, de 24 de Junho de 1950.

⁵³⁰ Vide Anexo 50 – Memória descritiva dos três volumes da obra *A Modern English Reader*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 15/2623.

⁵³¹ Parecer da 3ª secção da Junta Nacional de Educação, Direcção Geral do Ensino Liceal, 16 de Junho de 1950, Mário de Figueiredo. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação Nacional, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1488 e *Diário do Governo* nº 145, II série, de 24 de Junho de 1950.

autores com obras reprovadas requereram⁵³² não só que lhes fossem facultados à leitura os Pareceres que a Comissão para aprovação de livros lançou sobre eles, de modo a que se pudessem inteirar das razões que conduziram à sua reprovação mas, também, a restituição de dois exemplares dos livros submetidos⁵³³. Em simultâneo com a publicação dessa lista, no *Diário do Governo*, nº 145, II série, de 24 de Junho de 1950, o Governo abriu novo concurso, até 31 de Dezembro de 1950, para os livros destinados ao ensino das disciplinas do curso liceal que não foram mencionados na referida lista (aviso publicado no *Diário do Governo*, nº 145, III série, de 24 de Junho de 1950). Foram apresentados ao concurso os seguintes livros: *Novo Método Prático da Língua Inglesa*, de Jacob Bensabat, *The Student's Companion*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira e a *Gramática Inglesa*, do Padre Júlio Albino Ferreira, todos destinados ao ensino de inglês do 2º ciclo. Para o ensino do 3º ciclo foram apresentadas ao concurso, a selecta inglesa *About England and English People*⁵³⁴, de Isabel Maria Aguiar Branco e Silva e a *Selecta Inglesa*, do Padre Júlio Albino Ferreira, destinadas ao ensino do 3º ciclo.

Após o termo do concurso, um despacho ministerial de 22 de Janeiro de 1951, autorizava, todavia, os autores de manuais a entregarem, na Direcção Geral, num prazo de vinte dias, os álbuns de gravuras julgados indispensáveis aos livros que tinham sido apresentados ao concurso⁵³⁵.

Em 1951, os professores Francisco Júlio das Neves (do Liceu Pedro Nunes) e João Neves (do Liceu Camões) foram designados para proceder à apreciação dos livros apresentados ao concurso aberto em 24 de Junho de 1950, na categoria de *gramáticas* para o 2º ciclo (um compêndio). Os professores José Francisco dos Santos (do Liceu D. Manuel II) e Albino Rodrigues Pinto Fernandes (do Liceu de

⁵³² Cf. Requerimentos apresentados por Manuel Anacleto (26 de Junho de 1950), Isabel Maria Aguiar Branco Silva (29 de Junho de 1950) e Maria Manuela Teixeira de Oliveira (28 de Junho de 1950). In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1488.

⁵³³ Vide Requerimento a solicitar a restituição dos exemplares dos livros não aprovados, apresentados por Isabel Maria Aguiar Branco Silva (29 de Junho de 1950), Maria Manuela Teixeira de Oliveira (4 de Julho de 1950) e Manuel Anacleto (6 de Julho de 1950). In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1488.

⁵³⁴ Vide Anexo 51 – Memória descritiva da selecta inglesa *About England and English People* (já modificado), de Isabel Maria Aguiar Branco Silva. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 15/2623.

⁵³⁵ Vide *Diário do Governo* nº 25, III série, de 30 de Janeiro de 1951.

Braga) ficaram encarregados da apreciação dos *livros de texto* para o 2º e 3º ciclos (dois compêndios por ciclo)⁵³⁶.

Em 6 de Setembro de 1951⁵³⁷ é publicado o Parecer da 3ª secção da Junta Nacional da Educação que integrava a lista de livros únicos para o ensino liceal. Sobre os restantes livros apresentados ao concurso, a 3ª secção da Junta Nacional da Educação esperava reunir elementos complementares de elucidação, a fim de acerca deles se pronunciar no início do ano letivo de 1951-52⁵³⁸. Para as disciplinas em que ainda não existisse livro único, continuavam a ser utilizados os livros aprovados no regime anterior ao vigente, salvo se se verificasse que não existia uma correspondência geral entre eles e os programas. Foi o caso da selecta inglesa, de Isabel Maria Aguiar Branco e Silva, *About England and English People*, aprovada oficialmente, em 1947, para os alunos do 6º ano do ensino liceal, pela 3ª secção da Junta Nacional da Educação⁵³⁹. Nessa data, pela antiga reforma do ensino liceal, este livro destinava-se ao 6º ano liceal. Uma vez que a primeira metade dessa selecta correspondia inteiramente às normas do programa então vigente, na parte referente ao 6º ano, e que a segunda metade continha trechos indicados para o 7º ano, a autora introduziu-lhe, posteriormente, alguns textos que faltavam satisfazendo assim as rubricas do programa. Em Setembro de 1949, o livro foi submetido à aprovação acompanhado da respetiva memória explicativa.

Todos os exemplares dos livros aprovados como únicos apresentavam-se numerados e autenticados pelo Ministério da Educação Nacional⁵⁴⁰, sendo considerada fraude a venda de livros que não se encontrassem nessas condições. No entanto, o Ministro da Educação Nacional podia determinar a edição por conta do Estado de livros aprovados sempre que as circunstâncias o aconselhassem⁵⁴¹.

Em Janeiro de 1952, em aditamento ao Parecer publicado no *Diário do Governo*, nº 207, II série, de 6 de Setembro de 1951, a 3ª secção da Junta Nacional da Educação emitiu o Parecer de que à lista de livros já classificados como únicos

⁵³⁶ Relação dos professores, nomeados para procederem ao exame dos livros do ensino liceal. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 15/2846.

⁵³⁷ Vide *Diário do Governo* nº 207, de 6 de Setembro de 1951.

⁵³⁸ Cf. *Diário do Governo* nº 207, II série de 6 de Setembro de 1951.

⁵³⁹ Entre 1940 e 1944, Mário de Figueiredo ocupou o cargo de presidente da Junta Nacional da Educação.

⁵⁴⁰ *Diário do Governo*, II série, de 19 de Agosto e 7 de Novembro de 1949.

⁵⁴¹ Cf. decreto-lei nº 37985, artigo 1º, *Diário do Governo* nº 193, I série, de 27 de Setembro de 1950.

fossem acrescentados outros, distribuídos pelos três ciclos. Esta mesma Junta entendeu ainda que todos os livros destinados ao ensino liceal, que não foram mencionados nas três listas⁵⁴² anteriormente publicadas, deveriam ser então alvo de concurso⁵⁴³. Por esse motivo, nesse mesmo mês e ano foi aberto concurso⁵⁴⁴ para a apresentação dos livros que não constavam das referidas listas, o qual deveria estar concluído até 30 de Junho do mesmo ano⁵⁴⁵. Para o ensino liceal de inglês, no 2º ciclo, encontrava-se a concurso um compêndio de gramática inglesa e um livro destinado a exercícios e prática de conversação inglesa e, para o 3º ciclo, uma selecta de inglês.

Em Agosto desse mesmo ano, o Governo publica a lista dos livros submetidos ao concurso aberto anteriormente⁵⁴⁶. Para o 2º ciclo liceal, na categoria de “gramáticas de inglês”, foram apresentadas as seguintes: *Gramática de Inglês para Portugueses*, de Maria do Céu Saraiva Jorge⁵⁴⁷ e *A New English Grammar*, de Cecily Elizabeth Davis Marques Cardoso; na categoria de “Exercícios e prática de conversação”, a única obra apresentada foi *The Students Companion*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira (fig. 29). Para o 3º ciclo, referentes à disciplina de inglês surgiram ainda duas selectas: uma, intitulada *British and American Extracts*, de Fernando Mora de Vasconcelos e José Gonçalves Belo e outra, dividida em 2

⁵⁴² A primeira lista de livros únicos para o ensino liceal foi publicada a 24 de Junho de 1950, a segunda em 6 de Setembro de 1951 e a terceira listagem em 10 de Janeiro de 1952.

⁵⁴³ Vide *Diário do Governo* nº 8, II série, de 10 de Janeiro de 1952.

⁵⁴⁴ Vide *Diário do Governo* nº 8, III série, de 10 de Janeiro de 1952.

⁵⁴⁵ Por despacho de 20 de Junho de 1952, esse prazo acabou por ser prorrogado até 31 de Julho de 1952. Cf. *Diário do Governo* nº 149, II série, 22 de Junho de 1952.

⁵⁴⁶ Vide *Diário do Governo* nº 195, III série, de 19 de Agosto de 1952.

⁵⁴⁷ Descendente de uma velha família macaense, Maria do Céu Saraiva Jorge nasceu em Lisboa, em 1919, e foi para Macau com poucos meses de idade, ali permanecendo até aos 16 anos. Estudou depois em Lisboa, no Liceu Maria Amália e na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, licenciando-se em Filologia Germânica. Como bolseira do *British Council*, frequentou a Universidade de Nottingham, tendo feito teatro amador na Inglaterra e aprendido dança na Escócia, além de trabalhar na *BBC*, como locutora, nas emissões em língua portuguesa. Professora efetiva do ensino secundário, deu aulas em Cascais, Faro e Santarém e nos Liceus de Gil Vicente, Pedro Nunes e D. Filipa de Lancastre, em Lisboa. Ministrou aulas de Inglês na *Emissora Nacional* e foi autora de uma conceituada gramática de Inglês (aprovada oficialmente como livro único em 1953). Orientadora de estágios pedagógicos a nível nacional, colaboradora dos Cadernos de Pedagogia (Boletim do Ensino Liceal), tradutora e divulgadora da obra e do pensamento de Shakespeare Também foi inspetora nacional do ensino secundário para a disciplina de Inglês, no Ministério da Educação, aposentando-se em 1974, pouco depois do 25 de Abril. Foi membro da redação da revista *Palestra*

volumes, *British Life and Thought* (6º ano) e *American Life and Thought* (7º ano), de Laura Palhinha da Costa Dias⁵⁴⁸ e António Leitão de Figueiredo⁵⁴⁹.

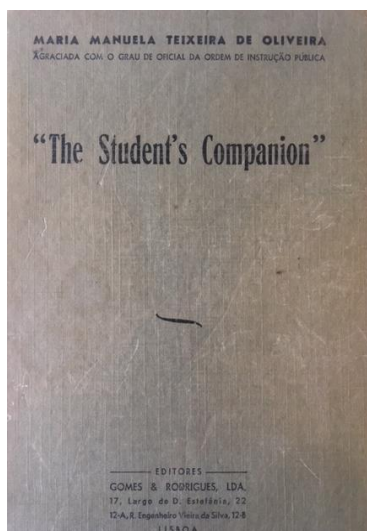


Fig. 29 – *The Student's Companion*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira, 1946, 1ª edição, Lisboa.

Para proceder à apreciação dos livros únicos submetidos ao concurso referido, na categoria de "gramáticas de inglês" (2 obras), foram nomeados os professores Vasco Madeira Rocha, do Liceu de Évora e Fernanda dos Reis Almeida, do Liceu de Faro; na categoria de "Exercícios e prática de conversação" (1 obra), os professores, Armanda Cacilda Teixeira Bastos, do Liceu Maria Amália e João Neves, do Liceu Camões⁵⁵⁰. O relatório referente a cada obra deveria estar terminado até 31 de Janeiro de 1953 e enviado juntamente com um exemplar da obra, por intermédio da reitoria do liceu onde o professor relator exercia funções. Todavia, em 26 de Janeiro de 1953, o Liceu Camões informou a Direção Geral do Ensino Liceal que o relator João Neves, professor daquele liceu, não conseguiria, no prazo que lhe foi fixado, ter

⁵⁴⁸ Filha de Luiz Manuel da Costa Dias e Piedade Palhinha. Era natural de Coimbra. Concluiu o exame de licenciatura em Filologia Germânica pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, com a classificação de Bom (15 valores), em 1938. Foi professora de inglês do ensino liceal. Casou com António Leitão de Figueiredo.

⁵⁴⁹ António Leitão de Figueiredo era filho de António da Silva de Figueiredo e Laura Augusta da Soledade Leitão. Era casado com Laura Palhinha da Costa Dias.

⁵⁵⁰ In, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2846 e cx. 15/2214.

dado por terminado o Parecer sobre a obra apresentada a concurso, na categoria de “Exercícios e prática de conversação”⁵⁵¹.

Entretanto, como se aproximava a época em que os Conselhos escolares tinham de fazer a escolha dos livros para uso nos liceus, a Direção Geral do Ensino Liceal alertava os reitores dos liceus de que era obrigatória a indicação aos alunos, dos livros únicos que constavam da relação da circular nº 1872, de 24 de Setembro de 1953. Para a disciplina de inglês, do 2º ciclo, *A Modern English Reader* (3º, 4º e 5º anos), de Maria Manuela Teixeira de Oliveira, era o livro indicado. Todavia, para as disciplinas em que não houvesse ainda livro único continuavam a ser utilizados os livros aprovados no regime anterior ao vigente, salvo se se verificasse que não existia correspondência geral entre eles e os programas.

Em 8 de Outubro de 1953 foi aberto concurso para a apresentação de livros destinados aos três ciclos do ensino liceal, em conformidade com uma lista específica publicada pela Direção Geral do Ensino Liceal. Para a disciplina de inglês, somente o livro destinado a “Exercícios e prática de conversação inglesa”, do 2º ciclo, encontrava-se a concurso⁵⁵². No mesmo mês e ano é publicado⁵⁵³ o Parecer da 3ª secção da Junta Nacional da Educação, no qual se refere que deviam ser classificados como livros únicos para o ensino liceal de inglês, no 2º ciclo, a *Gramática de Inglês*, de Maria do Céu Saraiva Jorge e a *Selecta Inglesa*, de Laura Costa Dias de Figueiredo e António Leitão de Figueiredo.

Em Setembro de 1954 foi aberto concurso, na categoria de “livro de texto” para o 2º ciclo⁵⁵⁴, até 20 de Dezembro do referido ano, e cancelado o concurso anteriormente aberto, em Outubro de 1953. Nenhum dos livros apresentados⁵⁵⁵ nesse concurso, por Maria Manuela Teixeira de Oliveira foi aprovado como único. No mês seguinte foi novamente aberto concurso, para o 2º ciclo, igualmente na categoria de “livro de texto”. Os programas a que devia obedecer a elaboração dos

⁵⁵¹ In, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2140.

⁵⁵² Vide Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1899, 8 de Outubro de 1953, publicado no *Diário do Governo*, nº 240, III série, de 14 de Outubro de 1953.

⁵⁵³ Vide *Diário do Governo* nº 236, II série de 9 de Outubro de 1953.

⁵⁵⁴ Vide *Diário do Governo* nº 221, III série, de 18 de Setembro de 1954. A primeira parte da lista dos livros únicos foi publicada no *Diário do Governo* nº 95, II série, de 23 de Abril de 1955; a continuação dessa lista só viria a ser publicada com o Parecer constante do *Diário do Governo* nº 116, II série, de 18 de Maio de 1955.

⁵⁵⁵ Vide *Diário do Governo* nº 303, III série, de 29 de Dezembro de 1954.

compêndios eram aqueles que constavam do decreto nº 39807, de 7 de Setembro de 1954. Esses programas continham indicações específicas sobre a composição dos livros escolares. Nas “Observações” finais do Programa disciplinar de inglês, de 1954⁵⁵⁶, o legislador estipulava para o ensino do 2º ciclo (3º, 4º e 5º anos), um livro de texto e um compêndio de gramática. O livro de texto seria constituído por uma coleção de textos, devidamente graduados, devendo ter no fim (e não ao fundo ou ao lado de cada página) notas que facilitassem a compreensão dos passos difíceis e apresentar, para cada trecho e no fim do mesmo, os vocábulos novos que nele aparecessem, acompanhados da sua transcrição fonética. O livro de texto deveria ser ilustrado com gravuras adequadas e representativas dos vários aspetos típicos da nação inglesa. Neste, como nos outros dois livros didáticos do ensino do inglês, deveria omitir-se o que não constituísse aquisição necessária ou não tivesse valor formativo ou educativo, e todos estes compêndios deveriam circunscrever-se, rigorosamente, à matéria dos programas. O compêndio de gramática deveria apresentar a transcrição fonética dos termos gramaticais e dos exemplos que ilustrariam as regras. Todos estes compêndios poderiam ser divididos em tomos, um para cada ano. Os dicionários e vocabulários podiam ser livremente indicados pelo professor, que, no entanto, não podia exigir a aquisição de nenhum em particular.

A selecta era o livro destinado ao ensino do 3º ciclo do ensino liceal (6º e 7º anos) e deveria ser constituída por uma coleção de textos adequados às respetivas rubricas do programa, os quais podiam ser originais, ou, de preferência, transcritos de autores ingleses e americanos, devendo ter no fim (e não ao fundo ou ao lado de cada página) notas que facilitassem a compreensão dos passos de maior dificuldade.

A selecta seria ilustrada com gravuras adequadas aos textos. Desses, alguns deveriam apresentar termos de ciência geral ou aplicada, que, não diferindo, afinal, fundamentalmente, dos termos da linguagem corrente e tendo um fundo latino ou grego, que permitisse facilmente identificá-los, iniciariam o aluno na linguagem especial dos livros técnicos ou profissionais que mais tarde pudessem ter necessidade de consultar. A selecta compreenderia ainda uma pequena antologia de textos de carácter literário, escolhidos de autores modernos e contemporâneos, ingleses e americanos.

⁵⁵⁶ Vide Decreto nº 39807, *Diário do Governo* nº 198, I série, de 7 de Setembro de 1954.

Para o ano letivo de 1954-55 foram considerados como livros únicos⁵⁵⁷ para o 2º ciclo (2º, 3º e 4º anos), a *Gramática de Inglês*, de Maria do Céu Saraiva Jorge e *A Modern English Reader*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira; para o 3º ciclo, a escolha recaiu na *Selecta Inglesa*, de Laura de Figueiredo e António Leitão de Figueiredo, 1º volume (6º ano, de 1954-1955 a 1958-1959). Para as disciplinas em que não houvesse indicação de livros aprovados como únicos, podiam os Conselhos escolares escolher aqueles que mais satisfizessem, inclusivamente, os que não tivessem sido aprovados no último concurso e que vigoraram como únicos no quinquénio de 1950-51 a 1954-55⁵⁵⁸ (2º ciclo – *Gramática de Inglês*, de Maria do Céu Saraiva Jorge e 3º ciclo – *Selecta Inglesa*, de Laura de Figueiredo e António Leitão de Figueiredo).

Uma vez que não foi aprovado qualquer livro, em Julho de 1955, voltou a abrir novo concurso de livros únicos do ensino liceal⁵⁵⁹. Os programas a que devia obedecer a elaboração dos compêndios eram os que constavam do decreto nº 39807, publicado no *Diário do Governo* nº 198, I série, de 7 de Setembro de 1954. Para a disciplina de inglês encontrava-se a concurso unicamente um livro de texto, para o 2º ciclo do ensino liceal. A apresentação dos livros ao concurso deveria ocorrer até 20 de Dezembro de 1955. Por despacho de 26 de Novembro de 1955, o prazo inicialmente estipulado para a apresentação das obras foi entretanto prorrogado até o final das férias de Natal, isto é, até 2 de Janeiro de 1956⁵⁶⁰. Neste mesmo mês foi, então, publicada⁵⁶¹ a lista dos livros apresentados ao referido concurso. *A Modern English Reader*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira foi a única obra, na disciplina de inglês, que integrou a referida lista. Por despacho ministerial de 20 de Outubro de 1956, o professor Bernardo José da Silva Vidigal, do Liceu de Oeiras, foi designado relator do referido livro, sendo remunerado com a

⁵⁵⁷ Circular nº 1935 de 25 de Setembro de 1954, da Direcção Geral do Ensino Liceal, indicando a lista dos livros que devem considerar-se como únicos para o ano letivo de 1954-1955. In, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2662.

⁵⁵⁸ Circular nº 1995 aos reitores dos liceus, de 30 de Agosto de 1955. In, In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2668.

⁵⁵⁹ Cf. *Diário do Governo* nº 164, III série, de 16 de Julho de 1955. Por despacho de 26 de Novembro de 1955, o prazo inicialmente estipulado para a apresentação de obras ao concurso aberto foi prorrogado até o final das férias de Natal, isto é, até 2 de Janeiro de 1956.

⁵⁶⁰ Uma vez que existiam vantagens para os autores de livros na revisão cuidada das obras, a Direcção Geral do Ensino Liceal, em 25 de Novembro de 1955, propôs ao Ministro da Educação, a referida prorrogação. Cf. *Diário do Governo* nº 279, III série, de 2 de Dezembro de 1955.

⁵⁶¹ Cf. *Diário do Governo*, nº 6, III série, de 7 de Janeiro de 1956.

quantia de 1000\$00 pelo exame da obra⁵⁶². Em Janeiro do ano seguinte, o Liceu de Oeiras remete o relatório acompanhado de um exemplar da obra à Direção Geral do Ensino Liceal.

A Direção Geral notificava os autores dos livros examinados para comparecerem na respetiva Direção a fim de tomarem conhecimento do relatório do livro apresentado ao concurso para livro único. Na impossibilidade de comparência, os Pareceres eram enviados diretamente aos autores que tinham um prazo máximo de oito dias para devolvê-los, acompanhados, se assim entendessem, das considerações que julgassem convenientes.

Para o ano letivo de 1955-56 foram considerados como livros únicos⁵⁶³, para o 2º ciclo (2º, 3º e 4º anos), a *Gramática de Inglês*, de Maria do Céu Saraiva Jorge e, para o 3º ciclo, a escolha recaiu na *Selecta Inglesa*, de Laura de Figueiredo e António Leitão de Figueiredo, 1º volume (6º ano, de 1954-1955 a 1958-1959). Em 28 de Setembro de 1956, a Direção Geral do Ensino Liceal emite uma circular⁵⁶⁴, na qual indica a lista dos livros que deviam considerar-se como únicos para o ano letivo de 1956-57: para o 2º ciclo, a *Gramática de Inglês*, de Maria do Céu Saraiva Jorge e, para o 3º ciclo, a *Selecta Inglesa*, de Laura Costa Dias de Figueiredo e António Leitão de Figueiredo (o 1º volume para o 6º ano e o 2º destinado ao 7º ano - fig. 30).

⁵⁶² Vide despacho ministerial nº 339. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1514.

⁵⁶³ Cf. *Lista dos livros únicos para 1955-1956*. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2662.

⁵⁶⁴ Circular nº 2079, da Direção Geral do Ensino Liceal, de 28 de Setembro de 1956, indicando a lista dos livros que devem considerar-se como únicos para o ano letivo de 1956-1957. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2669.

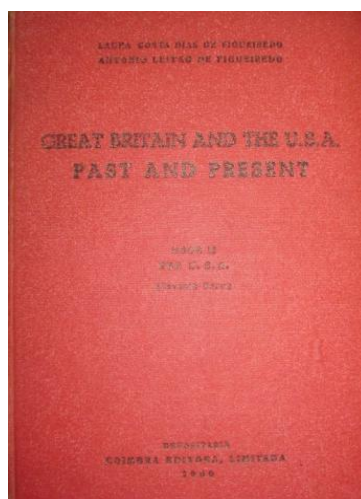


Fig. 30 – Selecta Inglesa, *Great Britain and the U.S.A. Past and Present, Book II, The U.S.A.* (seventh form), de Laura Costa Dias de Figueiredo e António Leitão de Figueiredo, 1960, Depositária Coimbra Editora, Limitada.

Estes mesmos livros voltam a integrar a “Lista dos Livros Únicos Oficialmente Aprovados para os anos letivos de 1957-58 e 1958-59”⁵⁶⁵. No entanto, para todas as disciplinas que nunca tiveram livro único era facultativa a utilização de outros compêndios já usados em anos anteriores. Evidentemente que os próprios livros únicos que já tivessem caducado, poderiam continuar em uso, dependendo do critério do Conselho escolar.

Neste mesmo ano, os serviços culturais da Embaixada Americana, em Lisboa, ofereceram ao Liceu Nacional da Guarda uma coleção de 24 discos e 107 livros destinada ao estudo da língua inglesa⁵⁶⁶.

Nos finais de Julho de 1957, o Governo abriu concurso até ao final do referido ano, para a disciplina de inglês, na categoria de “livro de texto”⁵⁶⁷. Somente o livro *A New English Grammar*, de Armando de Moraes (1915-1966)⁵⁶⁸ foi apresentado ao

⁵⁶⁵ Vide *Lista dos livros únicos oficialmente aprovados para o ano lectivo de 1957-1958*, de 20 de Setembro de 1957 e *Lista dos livros únicos oficialmente aprovados para o ano lectivo de 1958-1959*, de 15 de Julho de 1958. In, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2665.

⁵⁶⁶ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1884.

⁵⁶⁷ Vide *Diário do Governo* nº 170, III série, de 23 de Julho de 1957.

⁵⁶⁸ Licenciado em Filologia Germânica pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em 1938. Completou o estágio para o Magistério Liceal no ano de 1940-41, dando assim início a uma carreira notável como professor de inglês e alemão do ensino secundário. Entre 1945 e 1947 exerceu funções de diretor da Escola do Magistério Primário de Braga. No período compreendido entre 1963 e 1974 foi professor metodólogo do 3º grupo no Liceu Normal de D. Manuel II, no Porto. O seu nome encontra-se igualmente ligado à autoria de livros didáticos para o ensino de língua inglesa, à tradução

concurso de livros únicos⁵⁶⁹. Em Janeiro de 1958 foi aberto outro concurso para apresentação de um número específico de livros destinados ao ensino liceal. Para a disciplina de inglês encontrava-se a concurso um compêndio de gramática, destinado ao ensino no 2º ciclo e uma selecta literária para o 3º ciclo⁵⁷⁰. A apresentação dos livros ao concurso deveria fazer-se até 31 de Outubro do mesmo ano, tendo sido posteriormente prorrogado até 30 de Novembro de 1958⁵⁷¹. Em Dezembro do mesmo ano, o Governo publica a relação dos autores que submeteram livros ao concurso de livros únicos do ensino liceal. Na disciplina de inglês, no 2º ciclo, foi submetida uma gramática, da autoria de Maria do Céu Saraiva Jorge e, no 3º ciclo, uma selecta literária, dos professores Laura Costa Figueiredo e António Leitão de Figueiredo⁵⁷².

Por despacho de 3 de Março de 1960, o Parecer da 3ª secção da Junta Nacional da Educação favorável à classificação de livros para o ensino liceal foi homologado. Deste modo ficaram classificados como livros únicos para o 2º ciclo, a selecta, *A New English Reader*, de Armando Morais e a *Gramática de Inglês*, de Maria do Céu Saraiva Jorge; para o 3º ciclo, a escolha recaiu na *Selecta de Inglês*, de Laura da Costa Dias de Figueiredo e António Leitão de Figueiredo⁵⁷³.

Em 10 de Maio de 1961, o Ministério da Educação Nacional publica a lista dos livros únicos⁵⁷⁴, para vigorarem no ano letivo de 1961-1962, distribuídos da seguinte forma: para o 2º ciclo, a *A New English Reader*, em 3 volumes, de Armando de Morais e a *Gramática de Inglês*, de Maria do Céu Saraiva Jorge; para o 3º ciclo, a selecta literária, em 2 volumes, de António Leitão de Figueiredo e Laura de Figueiredo. Todos os livros que não se encontravam incluídos nessa lista eram de escolha livre pelos Conselhos escolares.

de várias obras literárias do inglês e do alemão e, principalmente, ao melhor dicionário de Inglês-Português jamais publicado em Portugal.

⁵⁶⁹ Vide *Diário do Governo* nº 14, III série, de 17 de janeiro de 1958.

⁵⁷⁰ Vide *Diário do Governo* nº 18, III série, de 22 de Janeiro de 1958.

⁵⁷¹ Vide *Diário do Governo* nº 261, III série de 7 de Novembro de 1958.

⁵⁷² Vide *Diário do Governo* nº 286, III série, de 9 de Dezembro de 1958.

⁵⁷³ Vide *Diário do Governo* nº 58, II série, de 10 de Março de 1960.

⁵⁷⁴ *Lista dos livros únicos oficialmente aprovados para o ano lectivo de 1961-1962*, 10 de Maio de 1961. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/3922.

Em Agosto de 1963 é aberto concurso⁵⁷⁵, na disciplina de inglês, para a apresentação de um compêndio de gramática e um livro de texto, ambos para o 2º ciclo, e de uma selecta literária destinada ao ensino do 3º ciclo. O prazo do concurso terminava em 30 de Abril de 1964 e a elaboração dos compêndios deveria estar em conformidade com os programas disciplinares de 1954⁵⁷⁶. Em Fevereiro⁵⁷⁷ e Março⁵⁷⁸ de 1965, a *Gramática de Inglês*, de Maria do Céu Saraiva Jorge e o livro de texto *A New English Reader*, de Armando Pinho de Moraes (fig. 31), ambos destinados ao ensino do 2º ciclo, submetidos ao concurso aberto em Agosto de 1963, foram aprovados pela 3ª secção da Junta Nacional de Educação, como livros únicos do ensino liceal.

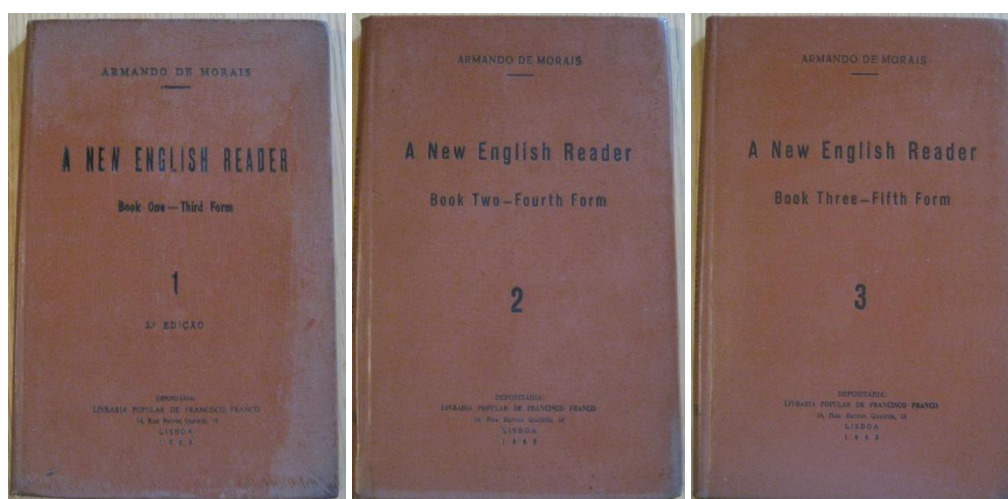


Fig. 31 – *A New English Reader* (Book I – third form, Book II – fourth form e Book III – fifth form), de Armando de Moraes, 1965, 3ª edição, Livraria Popular de Francisco Franco, Lisboa.

Entretanto, em Junho de 1964, a *Comissão Administrativa do Fundo do Livro Único do Ensino Liceal*, publicava a lista dos livros únicos em vigor para o ano letivo de 1964-65⁵⁷⁹. Para o ensino de inglês no 2º ciclo, figuravam como livros únicos os seguintes: *A New English Reader*, em 3 volumes, de Armando Moraes e a *Gramática de Inglês* (fig. 32), de Maria do Céu Saraiva Jorge; para o 3º ciclo, a selecta literária,

⁵⁷⁵ Vide *Diário do Governo* nº 201, III série de 27 de Agosto de 1963.

⁵⁷⁶ Os programas disciplinares de 1954 foram publicados no *Diário do Governo* nº 198, I série, de 7 de Setembro de 1954.

⁵⁷⁷ Vide *Diário do Governo* nº 46, II série, de 24 de Fevereiro de 1965.

⁵⁷⁸ Vide *Diário do Governo* nº 70, II série, de 24 de Março de 1965.

⁵⁷⁹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 2/4724, 1 de Junho de 1964.

Great Britain and the U.S.A. Past and Present (em 2 volumes), de António Leitão de Figueiredo e Laura de Figueiredo.

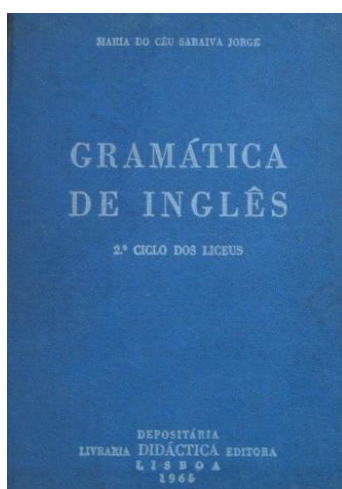


Fig. 32 – *Gramática de Inglês*, de Maria do Céu Saraiva Jorge, 1965, 2ª edição, Livraria Didáctica Editora, Lisboa.

Em Agosto do mesmo ano foi aberto novo concurso, até 30 de Abril de 1965, para apresentação de uma lista específica de livros destinados ao 2º e 3º ciclos do ensino liceal⁵⁸⁰. Para a disciplina de língua inglesa, no 3º ciclo, encontrava-se a concurso uma selecta de inglês. Somente a obra *Great Britain and the U.S.A. Past and Present* (fig. 30), de Laura Costa Dias de Figueiredo e António Leitão de Figueiredo foi submetida ao referido concurso de livros para o ensino liceal⁵⁸¹.

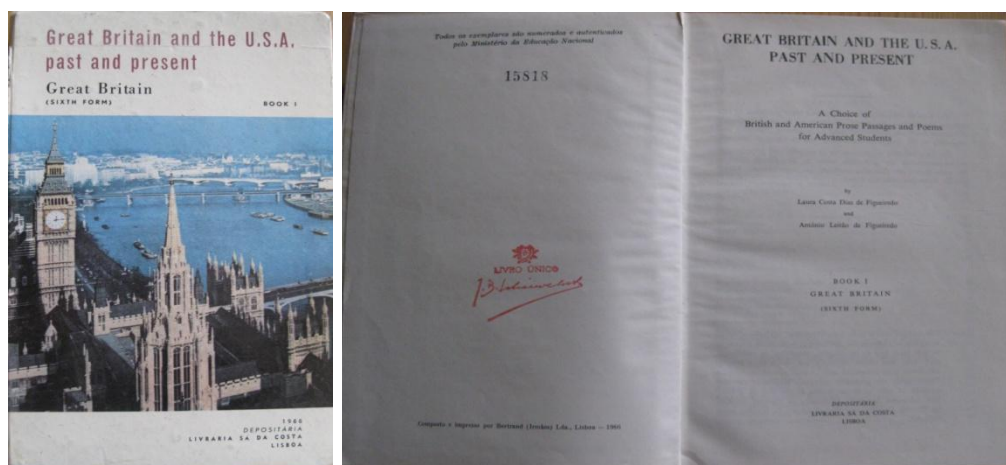


Fig. 33 – Selecta Inglesa *Great Britain and the U.S.A. Past and Present*, de Laura Costa Dias de Figueiredo e António Leitão de Figueiredo.

⁵⁸⁰ Vide *Diário do Governo* nº 188, III série, de 11 de Agosto de 1964.

⁵⁸¹ Vide Relação dos autores que apresentaram livros ao concurso de livros únicos do ensino liceal. In *Diário do Governo* nº 128, III série, de 31 de Maio de 1965.

No ano letivo de 1965-66, nem todos os livros de texto existiam como únicos. Por isso, e para os devidos efeitos, o Governo comunicava que, atendendo ao facto de alguns livros de leitura apresentarem uma enorme profusão de textos, impossibilitando, ao longo do ano, a sua leccionação integral, foi homologado o Parecer da 4ª secção da Junta Nacional de Educação, cujas conclusões se transcrevem:

1º Nos exames orais de línguas, no 1º, 2º e 3º ciclos havendo livro único ou livros de livre adoção, não deve exigir-se aos examinandos número de trechos superior a 2/3 do número de aulas anuais previsto no horário da respetiva disciplina.

2º Os diretores dos estabelecimentos do ensino particular fornecerão aos reitores dos liceus, antes do início das provas orais, a indicação do livro adotado (quando não for livro único) e a lista dos trechos dados, nos termos do nº anterior.

3º Os examinandos maiores ou emancipados, em regime de ensino individual ou de ensino doméstico, poderão usar do direito consignado no nº 1. Para tanto deverão entregar, no ato do exame, ao respetivo presidente do júri, a lista dos trechos indicados no nº 2⁵⁸².

Com a publicação em 1968 do decreto nº 48572 que aprovou o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, indicavam-se os instrumentos didáticos que deveriam ser utilizados no ensino do ciclo, nomeadamente compêndios, livros de texto e outros livros de consulta, entre outros.

Em relação ao livro para a disciplina de inglês, o Ministério pretendia um livro atraente, de bom aspecto gráfico e abundantemente ilustrado, com gravuras sugestivas, claras e sóbrias, bem adequadas ao assunto e ao vocabulário dos textos, tanto quanto possível de modo que a ilustração desse ao aluno a compreensão total do trecho, integrado ou integrável num conjunto de imagens projetáveis de gravação, etc., de forma que o conjunto pedagógico a que pertence pudesse ser progressivamente enriquecido de meios de ação convergentes:

Nas primeiras lições, o livro deveria conter o vocabulário e as estruturas aprendidas durante a fase de exclusiva oralidade, apresentadas e aproveitadas de maneira a sensibilizar o aluno, a pouco e pouco, para os mais comuns problemas fonético-ortográficos. Toda a matéria se apresentará devidamente coordenada e graduada; respeitar-se-ão rigorosamente as normas didáticas dos programas e ter-se-ão em conta o tempo lectivo atribuído a esta disciplina e o critério da escolha e do tempo

⁵⁸² Circular nº 2389, de 6 de Junho de 1966. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2665 e cx. 6/2669.

de fixação e de apropriação das estruturas e do vocabulário atrás referido. Aconselham-se trechos curtos e fáceis, de sintaxe pouco complicada, onde predomine a narração, o diálogo, a aventura, o humor, a poesia, o ritmo, a exaltação de dever, onde haja acção na vida. Distribuir-se-ão ainda pelo livro, da maneira mais conveniente, as anedotas, adivinhas, fábulas, narrativas, poesias e canções incluídas no programa, de vocabulário e estruturas cuidadosamente integrados na necessária progressão. Na elaboração dos livros de texto, os autores obedecerão à escolha e limitação de vocabulário contido nas listas do *français fundamental* e do *basic english*, tendo ainda em consideração o tempo que, neste curso, é destinado ao ensino da língua estrangeira⁵⁸³.

Os compêndios e livros de textos a adotar, em cada escola, nas diferentes disciplinas, seriam escolhidos anualmente pelo respetivo Conselho escolar, sob Parecer do Conselho de orientação escolar. A escolha deveria ser feita entre os livros autorizados para o ensino do ciclo pelo Ministro da Educação Nacional⁵⁸⁴.

As disciplinas de língua portuguesa, história e geografia de Portugal, moral e religião, matemática, ciências da natureza, educação musical, francês e inglês teriam livros escolares, sendo um para cada ano, com exceção da gramática portuguesa. Todavia, os programas disciplinares podiam estabelecer a exigência de cadernos de trabalho, livros de consulta e livros auxiliares, carecendo a sua adoção nas escolas de autorização da Direcção de Serviços do Ciclo Preparatório (art.º 99º, 1, 2, 3, e 4). A apreciação dos livros escolares apresentados para serem autorizados era da responsabilidade da Inspecção do Ciclo Preparatório, enquanto não fosse criada na Junta Nacional de Educação uma secção relativa a esse ciclo. A autorização para cada livro, válida por um prazo de cinco anos, tornava-se definitiva, quando, depois de impresso, o livro mostrasse satisfazer às prescrições que tivessem sido determinadas pela Inspecção do Ciclo Preparatório. Todavia, as alterações em novas edições careciam sempre de autorização ministerial.

Os autores interessados na aprovação dos seus livros apresentariam, nos prazos fixados, requerimento dirigido ao diretor de serviços do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Os autores concorrentes podiam apresentar-se a concurso

⁵⁸³ Vide Decreto nº 48572 que aprovou o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

⁵⁸⁴ Vide *Diário do Governo*, nº 213, I série, de 9 de Setembro de 1968.

isoladamente, na qualidade de editores das suas próprias obras, ou em conjunto com empresas editoras e distribuidoras de livros (art.º 103).

A apreciação dos livros de cada disciplina, apresentados a concurso seria feita por dois professores da respetiva especialidade, nomeados pelo presidente da referida secção, que apresentariam, em prazo previamente fundamentado, dando Parecer sobre o mérito científico e pedagógico absoluto e relativo de cada livro, e tendo sempre em vista a sua conformidade com os programas respetivos. Quando um livro revelasse mérito no seu conjunto, contendo, todavia, omissões ou erros, ou exigindo alguma supressão, o relatório deveria indicar taxativamente as alterações a efetuar (art.º 104).

Cada exemplar dos livros autorizados teria impresso dizeres indicativos do período de autorização, do respetivo despacho ministerial e data e número do respetivo *Diário do Governo* em que o mesmo tivesse sido publicado, bem como o preço fixado. Não era permitido aos professores, quando houvesse livros autorizados para uma disciplina, orientar o ensino por outros livros ou por “apontamentos”. Era proibido, tanto no ensino público como no particular, o uso de livros denominados auxiliares, epítomes de resumos de matérias dos programas e o de paráfrases ou de traduções de livros de texto aprovados para as disciplinas de línguas (art.º 105 e 106).

Sintetizando o percurso da adoção do livro único podemos dizer que, muitas vezes extinto e recuperado, o regime do livro único é restabelecido em 1947 para o ensino liceal (decreto nº 36508, de 17 de Setembro de 1947) e, em 1948, para o ensino técnico (decreto nº 37029, de 25 de Agosto de 1948), pelo ministro Pires de Lima. Para os liceus, foi estabelecido um período de vigência de cinco anos, iniciando-se a contagem a partir de 1 de Outubro de 1949, com obrigatoriedade de concurso público (artigos nº 391 e nº 392), e com nomeação de uma Comissão composta por dois docentes da especialidade (artigo nº 396). Só a partir do ano de 1965, “devido a uma acção concertada de editores e autores, com a aceitação tácita das autoridades educativas” terá desaparecido o livro único (Claudino, 2005, p. 202).

1.4.1.1. O PROCESSO DO CONCURSO DO LIVRO ÚNICO

O Estatuto do Ensino Liceal de 1947 (decreto nº 36508, 17/09/1947) não indicava qual a série (I, II ou III) do *Diário do Governo* em que a publicação do concurso para apresentação de livros-únicos deveria fazer-se. Como a III série era a dos concursos de adjudicações e outros, foi essa a escolhida, sendo, porém, os resultados publicados na II série. Ao longo de sensivelmente duas décadas, entre 1950 e 1970, os avisos dos concursos para apresentação de livros-únicos era aberto na III série do *Diário do Governo* e publicados os resultados na II série. Segundo Manuel Pires, do *Liceu de Portalegre*, as mesmas razões que originaram “a transferência da publicação dos avisos dos concursos para provimento do professorado” impunham “a transferência para a II série dos avisos dos concursos para apresentação de livros-únicos. As mesmas razões, e ainda mais uma: a inexistência actual de datas para a publicação dos avisos destes últimos concursos.

Na verdade, a III série passava ignorada de quase todas as pessoas que se dedicavam ao ensino, havendo cidades que apenas recebiam dois exemplares. Como salienta aquele mesmo professor, é certo que os jornais costumavam “fazer eco destes concursos, mas nem toda a gente lia os jornais, ou não os lia sempre e, quando os lia, podia bem perder essa notícia de três linhas na avalanche do noticiário”. Uma vez que não era feita qualquer comunicação sobre estes concursos aos liceus, a realidade é que alguns eram abertos e encerrados sem que professores, possivelmente interessados, deles tomassem conhecimento. Por esse motivo, Manuel Pires entendia que a mesma divulgação feita aos concursos para provimento de professores devia estender-se também aos concursos para livros-únicos, “libertando-os do segredo dos muito especializados ratos da folha oficial”. E nesta ordem de ideias, “devia também fixar-se uma data para a publicação dos referidos avisos. Como muitas vezes não era fácil prever a data mais adequada para a abertura do concurso, esta dificuldade podia” facilmente ser ultrapassada, fazendo a publicação dos avisos para concursos de livros-únicos, apenas quando deles houvesse necessidade⁵⁸⁵.

⁵⁸⁵ Cf. Manuel da Conceição Pires, “Um pequeno pormenor na mecânica dos concursos de livros-únicos”. In *Labor* 221, Maio de 1963.

Esta espécie de secretismo que acompanhava a abertura oficial do concurso de livros foi determinante para criar entre os possíveis concorrentes e o professorado em geral, uma ambiência de desinteresse, desânimo e cepticismo em torno dos livros-únicos, com efeitos indiretos na produção e publicação de livros didáticos. Na opinião do professor Pires, a única possibilidade de estimular a criação didática passaria por estipular que, nos dois anos letivos que se seguiam ao quinquénio de aprovação de um livro como único, a escolha dos livros fosse feita pelo Conselho escolar de cada liceu. A existência de dois anos de aprovação livre, ao permitir aos autores enfrentar os riscos de uma edição, muito possivelmente estimularia a "criação didática, em vez de a relegar para os domínios incertos da simples aventura económica ou do passatempo inédito".

A candidatura a livro-único obrigava na maior parte dos casos, a um trabalho inglório: dos 3-4 ou 6 livros apresentados só um era escolhido, embora alguns dos outros pudessem ter muito merecimento e valor; e muitos certamente o tinham, pois havia livros que tendo sido recusados eram posteriormente aprovados. Por outro lado, o prazo concedido para que um autor pudesse organizar devidamente o livro que seria posteriormente submetido à apreciação da Comissão de Exame era curto. A elaboração de um livro didático obriga(va) sempre a um trabalho preparatório, à realização de leituras importantes, além do demorado trabalho de reflexão inerente a todo o processo de escrita, presente desde o início até ao final do mesmo. Por outro lado, se o livro fosse ilustrado era necessário ainda despende algum tempo na escolha das ilustrações, na obtenção das fotografias que, regra geral, nunca eram aproveitadas nas primeiras tentativas. Com efeito, o trabalho de escrita só se iniciava, depois de recolhidas e ordenadas as notas, escolhidas as ilustrações e as fotos. Tratava-se de um processo moroso que exigia do autor uma disponibilidade mental total.

Depois de encerrado o prazo do concurso escolhiam-se os respetivos relatores. Ainda que essa escolha já devesse estar concluída desde a abertura do concurso, a verdade é que, em três meses, a escolha podia fazer-se sem dificuldades, de modo que nos oito dias consecutivos após o término do prazo, se fizesse a entrega dos livros aos respetivos relatores, dois por disciplina, segundo a legislação vigente naquele período.

Com efeito, as vantagens deste sistema de apreciação de livros eram praticamente mínimas. Não era fácil conseguir a coincidência de duas opiniões, uma vez que o critério objetivo de apreciação se sobrepunha a critérios subjetivos diversos, entre os quais figurava a pouca ou nenhuma simpatia que podia merecer ao examinador um método adotado na transmissão de determinado conhecimento. Os Pareceres eram depois analisados pela 3ª secção da Junta Nacional da Educação que, depois de os discutir com os relatores, aprovava ou reprovava os livros apresentados ao concurso. Na verdade, o livro aprovado deixava de ter história desde que era proposto para aprovação, o mesmo não acontecendo com o livro reprovado.

Passada a sensação de desagrado que a reprovação de um trabalho desta natureza necessariamente provocava, era então requerido o acesso aos Pareceres. A verdadeira saga só a partir desse momento tinha início. De facto, as razões invocadas por um relator nunca eram as mesmas que outro alegava para propor a reprovação. Aquilo que um entendia por “erros de doutrina”, o outro considerava acertado e bem realizado; por sua vez, este não admitia os factos que o segundo considerava positivos. Era o perfeito caos em que o autor se perdia, sem saber qual dos dois relatores tinha efetivamente razão e sem perceber como, em matéria de facto, podia haver duas opiniões totalmente divergentes.

Seguia-se uma nova etapa para o autor que procedia às alterações necessárias de modo a agradar, tanto quanto possível, os dois relatores e, novamente submeter o livro ao concurso. Para sua surpresa, deparava-se com nova reprovação do manual. As razões invocadas para a sua reprovação eram então diferentes das apresentadas pelos primeiros relatores, como por exemplo, “erros de doutrina” apareciam agora assinalados nos assuntos que não tinham sido modificados e que não tinham merecido reparos dos primeiros relatores. E o inverso, também acontecia, isto é, os novos relatores entenderem que certos assuntos ficariam melhor apresentados se fossem tratados por um método que o autor tinha colocado de parte por ser considerado pouco eficiente pelos primeiros relatores.

Na verdade, a escolha de um livro para único era de facto muito precária, pois dependia unicamente do critério do relator. Tudo não passava aparentemente de uma mera questão de sorte. Livros considerados de elevada qualidade

pedagógica por um relator eram insuficientes e até antipedagógicos, na opinião de outros. O pior é que o esforço intelectual do professor e o êxito pedagógico do livro escolhido encontravam-se diretamente dependentes desses critérios.

Por outro lado, acontecia, por vezes, que os próprios relatores aprovavam justamente dois ou três livros em “mérito absoluto”, isto é, consideravam todos os livros com igual valor, todos com igual possibilidade de adoção. Mas apenas um livro podia ser escolhido. Então verificava-se esta disparidade injusta e desanimadora para aqueles que não tinham tido a “sorte” de ficar em primeiro lugar. É que o autor do livro escolhido para «único», com “mérito absoluto” equivalente ao segundo e ao terceiro, auferia uma compensação monetária como recompensa pelo seu trabalho, enquanto o segundo era contemplado com a vexatória remuneração de três ou quatro contos; quanto ao terceiro, além de não receber qualquer compensação, limitava-se a ter de esperar cinco anos por uma nova oportunidade, que podia muito bem resultar numa nova desilusão. Apesar de tudo, o trabalho desenvolvido pelos três autores era sensivelmente o mesmo, uma vez que o valor didático dos livros era equivalente, encontrando-se a competência dos autores manifestamente no mesmo nível. E, deste modo, vários livros que poderiam ter sido um excelente auxiliar do ensino eram remetidos ao esquecimento total.

O pior de todos os inconvenientes do “livro único” residia na ausência de uma escolha imparcial, tanto nos aspectos pedagógico e cultural, como no moral e humano. Para este efeito, os relatores eram nomeados entre professores que não fossem autores de livros, de modo a garantir uma maior imparcialidade. Por outro lado, uma vez que os melhores professores eram geralmente autores de livros, por vezes, havia necessidade de recorrer a relatores menos competentes.

Desde que o trabalho realizado pelos relatores continuasse a realizar-se de modo isolado e enquanto o exame das obras fosse confiado aos mesmos professores do grupo, a situação não teria qualquer solução possível: o livro novamente modificado seria submetido aos diferentes concursos e, sistematicamente, reprovado. Por outro lado, as razões invocadas para a reprovação dos manuais, também, não eram consistentes. Além disso, convém realçar o facto

dos chamados “erros de doutrina” serem quase sempre motivados por redações defeituosas e não por falta de conhecimentos dos autores⁵⁸⁶.

Por outro lado, as vantagens que poderiam advir se, depois de aprovado o livro, fosse facultado ao autor a possibilidade de escolher o seu editor, podendo ele mesmo encarregar-se da edição, seriam, sem dúvida, bastante significativas. Ao livro ligavam-se, além dos interesses do Estado, do autor, do editor e dos livreiros, os do aluno, tão legítimos e respeitáveis como os de qualquer outra entidade.

No decurso do tempo, a descoberta do livro único tornou-se, cada vez mais indesejável, não só pela ausência de vantagens pedagógicas mas, principalmente, pelos inúmeros inconvenientes que daí resultavam. Entre eles destacam-se sobretudo os prejuízos materiais causados às editoras e a falta de estímulo por parte dos autores que, frequentemente, viam o seu trabalho preterido, perante a adoção obrigatória de compêndios escolares, quantas vezes metodologicamente insuficientes e até contendo erros de doutrina. Talvez para isso tivesse contribuído o critério demasiado subjetivo da própria Comissão encarregada de apreciar os livros apresentados ao concurso, pois, sendo ela necessariamente muito reduzida, podia muito bem acontecer que nenhum dos livros apresentados obtivesse a sua aprovação, embora alguns surgissem de qualidade regular⁵⁸⁷.

Sobre esta questão da escolha do livro escolar, o professor Augusto Russo entendia que na falta de um livro de elevada qualidade, se adotasse como único um que fosse pelo menos regular. Por outro lado, era sempre possível que, variando alguns membros da Comissão, fosse suficiente para que livros já anteriormente

⁵⁸⁶ A publicação dos relatórios no *Diário do Governo* era um hábito já antigo que foi suspenso em 1933 desconhecendo-se porém os motivos dessa decisão. Com a publicação dos relatórios talvez se pudessem evitar algumas apreciações de correção científica sempre muito discutíveis. Aquilo que era considerado “erro de doutrina”, muito provavelmente deixaria de o ser. De facto, a apreciação dos livros tinha de ser o mais objetiva possível, assente em critérios de uniformidade. Os argumentos «linguagem confusa e ambígua», «texto incompreensível» e outros de teor semelhante eram demasiado subjetivos para que pudessem ser apresentados e aceites como irrefutáveis. Tudo aquilo que estivesse errado devia ser indicado e não apenas apontar alguns exemplos particulares. Na verdade, como podia o autor do livro remediar as imperfeições de um trabalho, onde as falhas e as incorreções não lhe eram devidamente apresentados. Muito provavelmente aquilo que lhe disseram que deveria ser ratificado, não apontando nenhum outro ponto que devesse ser alterado, mantendo exatamente como se encontrava, só poderia ser entendido como se encontrando correto e sem necessidade de reparos ou alterações. O relatório devia apresentar uma súmula das opiniões do relator e o seu Parecer sobre o mérito da obra. Desse modo, o autor ficaria habilitado a fazer todas as alterações que, na opinião desse relator, deveriam ser efetuadas.

⁵⁸⁷ Vide Augusto Russo, “Livros Únicos; Inconvenientes do seu aparecimento tardio”. In *Labor* nº 157, Abril de 1956, pp. 487-488.

aprovados deixassem de merecer o seu agrado e que ficassem sem livro único disciplinas que já o tinham tido. O ideal seria alcançar-se um ponto de equilíbrio em que estas situações fossem atenuadas ou pelo menos neutralizadas.

1.4.1.2. A EDIÇÃO E CIRCULAÇÃO DE LIVROS

A partir de 1938 foram inúmeras as queixas apresentadas à Direção Geral do Ensino Liceal sobre o excessivo volume e preço elevado dos livros escolares. De facto, muitos livros podiam ser menos volumosos e consequentemente mais baratos. Com o intuito de tornar mais barato o preço dos livros, foi determinado que alguns, de uma mesma disciplina estudada em anos sucessivos, constituíssem um único volume. Mas a experiência acabou por demonstrar que aquele intuito não foi alcançado, em parte, devido ao estrago e ao extravio frequente dos livros escolares. Além disso, tornava-se, por outro lado incómodo para o aluno, o transporte diário para o liceu e deste para casa, de livros demasiado pesados. Nesse sentido, seria preferível o desdobramento de livros, alguns dos quais – os de menos volume – poderiam ter pelo menos uma capa flexível e leve, em vez da habitual cartonagem.

Foi sempre reconhecida às Caixas Escolares dos Liceus, a autorização para poderem vender artigos de papelaria, a fim de, com os pequenos lucros daí resultantes, constituírem um fundo de assistência aos estudantes mais carenciados. No entanto, em alguns liceus, os abusos excessivos que em tempos se foram praticando ao ponto das respetivas Caixas Escolares começarem a venda de livros escolares, em concorrência direta com as livrarias, suscitou reclamações do Grémio dos Livreiros. A situação só ficou resolvida aquando da publicação da circular nº 526, de 22 de Outubro de 1939, da Direção Geral do Ensino Liceal, na qual ficava determinado que era proibida a venda de livros pelas respetivas Caixas Escolares dos Liceus, aos alunos seus associados, facto que as impedia de constituir um pequeno fundo para auxílio aos estudantes mais necessitados. Todavia, esta tentativa de extinção das livrarias liceais não foi acatada por todos os liceus. As cantinas dos liceus de Faro, Camões e do liceu feminino do Porto, entre outros, continuaram a exercer a atividade livreira, ignorando as instruções transmitidas. Essa situação levou aos protestos de alguns livreiros que perante a situação de concorrência desleal e ruinosa dos liceus recusaram em contribuir com a oferta de

livros aos estudantes carenciados daqueles institutos. Por outro lado, alguns livreiros perderam a confiança no *Grémio Nacional dos Editores e Livreiros* e era urgente reconquistar a sua confiança, indispensável para conseguir os livros necessários de modo a garantir a assistência dos alunos mais necessitados⁵⁸⁸. Porém, essa situação não impediu que alguns livreiros tivessem mantido os seus donativos, como aconteceu, em 1943, quando a *Livraria Sá da Costa*, por ocasião da inauguração da sua nova sede, ofereceu ao Ministério da Educação Nacional 2000 livros destinados aos alunos carenciados dos ensinos primário, liceal e técnico profissional, demonstrando assim uma elevada compreensão da sua missão como empresa editora (*Diário do Governo* nº 184, II série, de 9 de Agosto de 1943).

Ainda no decurso desse mesmo ano, o professor do 3º grupo, João Anglin, reitor do Liceu Nacional de Antero de Quental, em Ponta Delgada, reclamava dos vários inconvenientes que a falta de livros escolares acarretava para os interesses do ensino e aproveitamento dos alunos. Nesse mesmo ano, a Direção de Censura Militar tinha determinado a proibição total da expedição de livros para os Açores, independentemente da sua natureza (escolares ou não e, até mesmo, de formação católica ou não). A remessa para o referido arquipélago de qualquer volume, à exceção de cartas ou bilhetes-postais, encontrava-se suspensa. Esta situação era não só lesiva dos interesses materiais dos editores mas sobretudo para a cultura e para a instrução pública, pois, nem sequer os vulgares compêndios escolares, nem mesmo as cartilhas para ensinar a ler podiam ser enviadas para o arquipélago açoriano.

A partir de 1 de Dezembro de 1943, a proibição que tanto lesava o problema da instrução nos Açores e que deu origem às reclamações do Liceu de Ponta Delgada, finalmente cessou. O regime anterior foi assim restabelecido, podendo, desse modo, ser livremente expedidos todos os livros escolares e toda a categoria de literatura para os Açores.

Antes da legislação que decretou o livro único, as editoras procuravam melhorar as novas edições à medida que os lucros das anteriores assim iam permitindo.

⁵⁸⁸ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 15/2005.

Os livros aprovados como «únicos» para o 1º ciclo eram remunerados com quantias muito superiores aos do 3º ciclo. Muito embora os livros do 3º ciclo fossem muito mais trabalhosos e de maior responsabilidade que os do 1º ciclo, a verdade é que estes vendiam em quantidades incomparavelmente superiores aos do 3º ciclo. Além disso, aqueles forneciam lucros astronómicos ao *Fundo Geral do Livro Único*, e estes, em muitos casos, não eram nada lucrativos. Mas, precisamente porque se tratava de um “Fundo”, para onde convergiam todas as importâncias dos livros, não havia razão lógica para se fazer a destinação, baseadas nas qualidades adquiridas pelos alunos.

Mesmo depois de descontadas as despesas e diminuídos os prejuízos provocados pelos livros de venda reduzida, o *Fundo Geral do Livro Único* apresentava saldos reais de proporções elevadas. Esta forma de valorização pecuniária era totalmente injusta. A remuneração dos autores de livros únicos devia estar na razão direta do valor intrínseco dos seus livros e das dificuldades que foi necessário ultrapassar para a sua elaboração. Nada tinha a ver, com as possibilidades de venda, evidentemente maiores nos livros destinados aos primeiros anos de frequência escolar condensada do que nos dos últimos anos naturalmente muito inferiores em número de alunos.

Por dificuldades económicas, nem todos os professores se encontravam em condições de apresentar livros ao concurso, sobretudo aqueles que exigiam abundância de gravuras. Na realidade, existiam manuais aprovados que eram atentados ao bom senso e à boa pedagogia. Aquilo que de facto era necessário era que os livros únicos fossem minimamente apelativos, simples, claros e estimulantes.

1.4.1.3. OS PROBLEMAS DOS LIVROS ESCOLARES PORTUGUESES

Os livros escolares portugueses apresentavam várias fragilidades decorrentes, por um lado, da própria legislação e, por outro, das ideias dominantes no nosso país. Era evidente, por um lado, a discordância existente entre as obras escolares que, embora destinadas a línguas diferentes, tinham contudo o mesmo objetivo e, por outro, a falta de harmonia que existia entre todas elas e os princípios do método direto que deveria predominar no ensino. Tratando-se de línguas vivas, cujo ensino

tendia ao mesmo fim, não se compreendia a razão de programas e livros diferentes, quer na forma quer na essência.

Além da anomalia manifesta entre a substância dos livros de leitura exigidos para as duas primeiras classes de francês e os que eram seguidos nas duas classes correspondentes de inglês e alemão, outras se poderiam ainda acrescentar. Assim, enquanto para a 4ª e 5ª classe de francês se pedia um livro de leitura, subordinado a certas indicações, para as classes de inglês e alemão nada se referia a propósito de livros de leitura.

Era manifesta a ausência de harmonia entre os livros e o método direto. O estudo da gramática, isto é, a estrutura da língua, fazia-se simultaneamente com a leitura, a conversação e a interpretação dos excertos. Separar a gramática do livro de leitura, sem que entre os dois existisse a menor relação, era convidar indiretamente o magistério liceal a seguir o método antigo, dando preferência ao ensino da gramática formal e colocando de parte a indução. Só com livros onde os excertos de leitura fossem acompanhados do respetivo *pensum* gramatical e onde os questionários se sucedessem às passagens lidas, seria possível a implementação dos métodos fundados na intuição e na indução. Isto não quer dizer que os princípios de gramática, que se foram aprendendo, não fossem compendiados; mas o compêndio devia servir apenas para recordar o que se aprendeu oral e indutivamente e, também, para consulta posterior.

O trabalho efetuado nos últimos anos, no âmbito do ensino das línguas vivas, embora realizasse incontestáveis progressos sobre o que se fazia antes da Reforma de Jaime Moniz, era, por vezes, desconexo entre as suas partes, sem um princípio orientador que lhe conferisse alguma orientação, como por exemplo, quando se determinou, no último concurso para livros destinados à instrução secundária, que as gramáticas fossem ilustradas sem se perceber que uma gramática com gravuras não podia ser outra coisa senão um verdadeiro *curso*, e nesse caso, o livro de leitura não tinha razão nenhuma de existir. As vantagens resultantes da adoção do *curso*, em relação à gramática e ao livro de leitura não eram apenas de ordem pedagógica. Primeiro, a tarefa do professor era extremamente facilitada porque o livro, então verdadeiro “centro” do ensino da gramática, lhe fornecia todos os elementos necessários para tornar essa disposição uma realidade. Os inconvenientes

resultantes das frequentes mudanças de professor, bem como as mudanças de alunos entre turmas seriam atenuados. De facto, ao assumir a direção duma classe, o professor só tinha que inquirir até onde os seus alunos tinham chegado, para ficar habilitado a continuar a obra do seu antecessor.

Mas a responsabilidade pelo nosso atraso nesta matéria não era exclusivamente do domínio legislativo, mas em grande parte resultante do próprio meio. Por outras palavras, os nossos processos de elaboração das obras escolares para o ensino das línguas vivas eram antiquados. Efetivamente, os nossos livros de leitura - as selectas - foram, salvo raras exceções, um aglomerado de excertos de obras de diversos autores, sem a menor preparação, ou seja, não só careciam de interesse mas, também, apresentavam geralmente dificuldades desnecessárias e até prejudiciais.

É importante distinguir entre as obras destinadas às classes iniciais e aquelas que haveriam de ser usadas pelas mais adiantadas, pois os processos de elaboração de umas e outras eram distintos. Nos primeiros, exigia-se uma simplicidade tal que o aluno principiante facilmente era capaz de compreender apenas com as explicações do professor, sem recorrer à língua mãe. Porém, nos escritores de língua inglesa nem sempre se encontravam excertos apropriados ao período inicial, porque os escritores, mesmo os que cultivavam a literatura didática, escreviam sob o ponto de vista do ensino da língua mãe, contando, por consequência, com o conhecimento que a criança tinha da língua materna.

Nos livros destinados às classes mais adiantadas, o processo era diferente. Nos seus excertos não havia necessidade de acrescentos ou substituições; eliminava-se apenas quando era necessário, para que, sem prejuízo da compreensão da sua essência ou dos predicados literários do original, o excerto ficasse reduzido às dimensões convenientes e formasse um todo harmónico nas suas partes, que deviam ser logicamente encadeadas do princípio ao fim, em vez de incompreensível e sem qualquer interesse, como durante largos anos era frequente verificar-se nos livros de leitura.

Por outro lado, o rendimento do ensino encontrava-se também diretamente dependente da qualidade do livro de texto. O valor pedagógico de um livro dependia inicialmente da sua aceitação pelos estudantes. Depois de satisfeita esta condição

tornava-se necessário que o livro garantisse aos estudantes uma aprendizagem natural, sem ser imposta ou forçada.

Os livros de texto para o ensino das línguas estrangeiras modernas integravam dois elementos distintos: o vocabulário e a gramática, que deviam ser introduzidos gradualmente e combinados, tanto quanto possível, nos textos, de modo a imprimir-lhes um cariz natural. O maior defeito dos compêndios portugueses, em utilização nos liceus de Portugal, até ao final da década de 60, do século passado, radicava na ausência de equilíbrio entre a gramática e o vocabulário, originada por uma interpretação menos correta dos programas⁵⁸⁹. Uma vez que estes se encontravam dispostos de forma esquemática, divididos em rubricas, os autores de manuais entendiam que deveriam esgotá-las, como se um livro de texto fosse idêntico a uma gramática. Dessa atitude resultava uma enorme disparidade no modo como os conhecimentos eram ministrados. Segundo Maria do Céu Jorge, a seleção e apresentação do vocabulário por rubricas destacadas, em séries de trechos sobre o mesmo assunto, eram sempre entediantes e em nada concorriam para um ensino profícuo e rentável. Por esse motivo, os autores de livros de texto para o ensino das línguas vivas não deveriam preocupar-se com a obediência fiel e cronológica das diferentes rubricas do programa. Do mesmo modo que os vocábulos da nossa língua não se aprendem por meio de rubricas, o mesmo também se aplica à aprendizagem do vocabulário de uma língua estrangeira moderna. Estabelecer que determinada rubrica de vocabulário se deve ensinar num determinado ano e somente nesse é apenas criar dificuldades ao ensino em geral, dificultando aquilo que é bastante simples.

No programa de francês de 1949, a rubrica do “Vestuário” aparecia no primeiro ano; no de inglês encontrava-se reservada para o segundo ano; “A Casa” figurava no programa de inglês do 1º ano e no do 2º de francês. As duas rubricas referidas não apresentavam qualquer diferença quanto ao grau de dificuldade pelo que a única explicação para esta situação assentava numa base meramente arbitrária. Com efeito, a seleção das rubricas de vocabulário não obedecia a nenhum critério específico porque nem sequer deviam ser alvo de qualquer seleção. No

⁵⁸⁹Cf. Maria do Céu Saraiva Jorge, “Do livro de texto para o ensino de línguas estrangeiras no liceu”. In *Labor* 158, Maio de 1956.

entanto, o problema não radicava nas rubricas propriamente ditas mas nos vocábulos referentes a cada uma delas. Por conseguinte, em cada ano deveria ensinar-se um pouco de cada uma das diferentes rubricas, partindo sempre do geral para o particular. Só deste modo seria possível tornar os livros de texto mais atraentes - porque mais variados - e mais completos. Deste modo, nos primeiros anos de aprendizagem do novo idioma, o estudante ficaria com uma visão panorâmica da língua, ficando a observação dos pormenores para os anos finais.

Já em 1939, Rudolfo Frederico Knapic, professor de alemão prático na Faculdade de Letras e no Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras de Lisboa referia-se, nestes termos, ao manual escolar:

É uma verdade velha que um bom mestre e um aluno inteligente podem ensinar e aprender mesmo com um compêndio pessimamente organizado. Mas como nem todos os professores são igualmente bons, nem todos os alunos superiormente inteligentes, tenho que um livro de estudo, sobretudo de estudo de uma língua viva, deve reunir, pedagogicamente, um conjunto mínimo de condições didáticas, de nível elevado, que obviamente variarão segundo o fim especial que se tenha em vista, já que a matéria a ensinar se encontra perfeitamente definida e perfeitamente organizada⁵⁹⁰.

2. OS DICIONÁRIOS

2.1. OS PRIMEIROS DICIONÁRIOS DE INGLÊS

Robert Cawdrey (1538-1604) foi um eclesiástico, autor do primeiro dicionário monolíngue de inglês, em 1604, pois, até essa altura nunca ninguém tinha pensado na organização das palavras por ordem alfabética. O seu *Table Alphabeticall* é o primeiro dicionário publicado onde as palavras são apresentadas por ordem alfabética. No século XVIII e na primeira metade do século XIX, o interesse pelos dicionários era deveras reduzido; considerava-se um desperdício a elaboração de um grande livro com “coisas” que qualquer pessoa já conhecia.

Em 1802, o escocês William Scott (era professor de Oratória e Geografia na Universidade de Edimburgo) publica o seu dicionário de língua inglesa. Devido ao facto de ser escocês, a sua obra encontrava-se repleta de erros principalmente ao nível da pronúncia e da acentuação. Em 1805 surgiu o primeiro dicionário que

⁵⁹⁰ Vide Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/3513.

evidenciava já um trabalho mais cuidadoso do que o publicado por Scott, mas de formato ainda reduzido e de pouco valor etimológico: o dicionário de J. Perry. Em 1806 apareceu o dicionário compreensivo de Walker. Muito embora a sua superioridade em relação aos seus predecessores, continha ainda falhas e incongruências do ponto de vista literário e filológico. Em 1845, Thiago Knowles (bacharel em letras pela Universidade de Dublin, na Irlanda) publicou um dicionário de pronúncia e definição, que era apenas uma edição aumentada do dicionário de Sheridan (1838). Em 1857 surgiu o melhor dicionário de língua inglesa, até então publicado, sendo o seu autor, o professor de literatura, Benedict H. Smart.

Em 1828, Noah Webster, publica o primeiro dicionário de vulto nos Estados Unidos que contou com várias edições revistas e aumentadas. Antes de 1860, e além dos dicionários referidos, publicaram-se, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, outros tantos que nunca chegaram a obter aprovação unânime das autoridades linguísticas, tanto das universidades inglesas como das americanas. O primeiro dicionário aprovado pela comunidade de professores universitários americanos e britânicos foi o “dicionário de Worcester”, publicado em 1860. J. E. Worcester reuniu uma equipa competente e publicou o primeiro dicionário etimológico, sintático, o mais completo possível para a época.

Quando o “dicionário de Worcester” aparece, a casa editora – Merriam de Springfield (Massachussets) reuniu os mais conceituados filólogos e especialistas e formou um grupo de trabalho com cerca de 270 colaboradores para preparar e publicar um dicionário autoritativo: o “dicionário Webster”. A primeira edição surge em 1864 e desde então, várias edições foram sendo publicadas, com intervalos entre 6 e 10 anos. Esta pequena enciclopédia mereceu o reconhecimento da Inglaterra (Universidades de Cambridge e Oxford), da Escócia (Universidade de Edimburgo) e da Irlanda (Universidade de Dublin).

Também a descrição lexicográfica de grandes projectos clássicos de dicionários de língua inglesa como o *Dictionary of English Language*, de Samuel Johnson (1755) e o *Oxford English Dictionary* (elaborado a partir dos anos 60 do século XIX) se basearam na compilação de vastos conjuntos de excertos de autores literários. A diferença entre os dicionários modernos e os seus antepassados é que as fontes usadas não se limitam a ser textos de escritores consagrados pela

sociedade, mas são constituídas por textos representativos dos mais diversos registos linguísticos (formal e informal, escrito e oral, científico, jornalístico, pedagógico, etc.). Como consequência, os dicionários modernos não apresentam apenas abonações (excertos retirados de obras do cânone literário destinados a abonar, a validar, a indicar o “bom uso” das palavras), mas, sim, exemplos retirados das mais diversas fontes e destinados, sobretudo, a dar conta do uso efetivo, real da língua. Se o dicionário se propõe descrever o uso efetivo dos itens lexicais por parte dos falantes, podemos entender que acabem por registar usos que, de acordo com a norma vigente são usos indevidos, corruptelas, mas que são efetivamente frequentes no uso quotidiano.

2.2. O PAPEL DO DICIONÁRIO BILINGUE NA EVOLUÇÃO DO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

O inglês estreou-se em Portugal com o dicionário de 1701, da autoria de um inglês, o que se compreende porque eram os mercadores ingleses que vinham a Portugal e no nosso país se demoravam. Eram eles que tinham necessidade de saber português e não os portugueses que tinham necessidade de saber inglês.

Em Portugal, até 1866, ano em que foi publicado o dicionário inglês-português de D. José de Lacerda, não havia no nosso país, desde 1760, outro dicionário desta língua que não fosse o de António Vieira Transtagano⁵⁹¹. Muito embora a sua obra se encontre eivada de erros na forma e na matéria, não podemos deixar de reconhecer o mérito do autor, principalmente, tendo em conta o período em que ela foi redigida. Ainda que submetida a algumas correções insignificantes aquando da nova edição realizada em Paris, pela casa Aillaud, o dicionário era incompatível com o desenvolvimento dos tempos modernos, em áreas tão importantes como a indústria, as ciências económicas, a mecânica, as ciências morais e políticas, e até mesmo na linguagem parlamentar e financeira. Além disso, para um dicionário de duas línguas, sucedia que o termo equivalente na língua oposta era substituído impropriamente por uma definição ociosa; mas erros, lapsos, omissões e mesmo contrasensos numa variedade infinita, demonstram evidentemente que não foram devidamente considerados, atendendo ao tempo e à

⁵⁹¹ Segundo o professor Oliveira Marques, o primeiro dicionário bilingue feito por portugueses só surge em 1773, da autoria de Vieira Transtagano.

atenção que são necessários despende para redigir e coordenar com precisão um trabalho desta natureza.

Coube a D. José de Lacerda a honra de substituir António Vieira e de preencher a lacuna que existia, no nosso país, no campo das letras. O seu objetivo foi a satisfação de uma necessidade, urgente na época, para a qual recorreu a contactos vários usando da sua reputação e da influência que gozava em determinados círculos sociais.

Em 1880 é publicado o *diccionario inglez-portuguez*, de Jacob Bensabat. O autor baseou o seu trabalho nos dicionários de Johnson, Richardson e principalmente no de Webster. Geralmente a elaboração de um trabalho deste género, até estar concluído, levava alguns anos. No decurso de tempo que durava um trabalho destes, muitas palavras técnicas eram criadas e introduzidas no uso geral.

Em Portugal, a função do dicionário bilingue⁵⁹² (português-inglês e inglês-português) era, até a primeira metade do século XIX, colecionar equivalências entre duas línguas. Tanto a sua elaboração quanto o seu uso eram reservados a filólogos, tradutores e homens de grande erudição. A preocupação dos lexicógrafos (dicionaristas) era reunir o maior número possível de palavras e de exemplos do seu uso na literatura: as chamadas “abonações”. Como refere Robert Ilson (1985), a preocupação dos dicionaristas era armazenar informações, sem dar atenção às questões relativas à recuperação e ao uso das mesmas.

A partir do último quartel do século XIX, os dicionários de numerosas línguas foram-se multiplicando. Estas obras tinham por vezes aspetos de divulgação popular e prática, coerentes com o tempo e as preocupações da época: a divulgação, o ensino e a educação da população. Nas últimas décadas do século XIX surgiram os

⁵⁹² Um dicionário de tradução, ou também chamado dicionário bilingue, é um dicionário especializado utilizado na tradução de palavras ou expressões de uma língua para outra. Os dicionários de tradução podem ser unidirecionais, quando listam o significado de palavras de uma língua noutra, ou bidirecionais, quando permitem a tradução de uma língua para outra em ambos os sentidos. Os dicionários de tradução normalmente possuem duas seções, cada uma formada por uma lista alfabética de palavras de uma língua com as suas respetivas traduções. Além da tradução, esses dicionários normalmente indicam a classe gramatical, o género, a declinação verbal, e outras características gramaticais, a fim de auxiliar o falante não-nativo no emprego da palavra. Outras opções às vezes oferecidas em dicionários de tradução são listas de expressões, guias de estilo e uso correto das palavras, tabelas de verbos, mapas e referências gramaticais.

chamados “dicionários do povo” editados pela Companhia Nacional Editora, como complemento à *Biblioteca do Povo e das Escolas*. Eram somente relativos a três línguas, um de francês, outro de inglês e outro de latim, inicialmente encadernados em preto e mais tarde em cor de vinho e azul (fig. 34); e muitos portugueses tiveram e têm, oriundos das bibliotecas dos seus antepassados, estes dicionários humildes de que muito se criticou e que de facto incluem erros, mas que foram auxiliares preciosos para que uma massa populacional muito grande (urbana e rural) aprendesse e utilizasse as línguas estrangeiras⁵⁹³. Com o advento da I Guerra Mundial, provavelmente visando os oficiais, ou até mesmo soldados mais instruídos que quisessem fazer declarações de amor às jovens francesas, apareceram mesmo dicionários de algibeira das duas línguas, francês e inglês, publicados de 1915 a 1918.



Fig. 34 – Dicionário bilingue Inglês-Português e Português-Inglês, da coleção “Dicionários do Povo”, Editora Paulo de Azevedo, Lda., Rio de Janeiro e Livraria Bertrand, Lisboa, 25ª edição.

Entretanto, no século passado, com a crescente massificação da aprendizagem de línguas estrangeiras, o dicionário bilingue popularizou-se. Versões menores de grandes obras lexicográficas foram surgindo para responder aos interesses dos estudantes. Por esse motivo, quando os dicionários bilingues

⁵⁹³ Em 1937, a Junta Nacional da Educação procedeu à distribuição de 1000 “dicionários do povo” (200 de português-inglês, 200 de inglês-português, 200 de língua portuguesa, 200 de português-francês e 200 de francês-português) aos estudantes mais carenciados dos liceus do país, excetuando-se apenas a Covilhã, a Figueira da Foz, Mirandela, Portimão e Santo Tirso. Vide “Distribuição de dicionários do povo aos liceus”. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/1269.

surgiram, no formato de edições escolares, acabaram por, durante muito tempo, serem considerados limitativos. No entanto, de início, só o aspeto quantitativo apresentou variações, pois, qualitativamente, o dicionário bilingue continuava igual: para cada entrada na língua estrangeira apresentava-se uma série de equivalentes na língua materna cabendo ao usuário decidir qual o equivalente mais apropriado para a situação que havia gerado a consulta. Esse tipo de dicionário poderia até ser útil para os estudantes submetidos ao método da gramática-tradução, já que o objetivo deste era desenvolver o conhecimento sobre a língua e não a competência comunicativa na língua estrangeira. Desse modo, e perante um texto, o estudante teria que reconhecer a palavra (conhecimento passivo do vocabulário) ou consultá-la no dicionário, inferindo para decidir qual dos equivalentes era o mais apropriado dentro do contexto.

O método da gramática-tradução foi o primeiro a ser utilizado para o ensino de línguas estrangeiras e envolvia a expectativa de que o aluno fosse capaz de explorar um texto e dominar os elementos nele contido. No início do século XX, quando surgiu o método direto, o primeiro a centrar-se no desenvolvimento das capacidades comunicativas, os professores passaram a recomendar aos alunos que não utilizassem o dicionário bilingue e o ensino do vocabulário realizava-se sem recorrer à língua materna, excluindo-se por completo estratégias como a demonstração, figuras e associação de ideias. Nesse método, as aulas eram todas em língua estrangeira e seguia-se a correção gramatical e da pronúncia. No entanto, como o método direto exigia muita fluência do professor, teve maior alcance na Europa, devido principalmente à existência de uma maior disponibilidade de professores nativos. No resto do mundo, o método da gramática-tradução continuou exercendo uma influência total, o mesmo ocorrendo com o uso do dicionário bilingue.

Com o surgimento do método audiovisual, nos anos 50-60, do século passado, inspirado na Linguística estruturalista e na Psicologia behaviorista, o foco deslocou-se para os exercícios de repetição de estruturas sintáticas. Nessa época, o uso do dicionário bilingue era praticamente proibido pelos professores, pois, acreditava-se que o ideal era uma aprendizagem gradual do vocabulário, à medida que fosse aparecendo nos diálogos de base e nos exercícios de repetição estrutural.

As teorias “chomskyanas” sobre a estrutura profunda da linguagem e o inatismo provocaram uma grande multiplicação de estudos na área da aquisição da linguagem, tanto da língua materna quanto da língua estrangeira (Schachters, 1988). Esses estudos, por sua vez, inspiraram a criação de vários novos métodos a partir dos anos 70, entre os quais o mais importante foi o planeamento nocional-funcional, pois abriu caminho para o advento da abordagem comunicativa.

Nenhum dos métodos da década de 70 destacou o ensino do vocabulário e, conseqüentemente, não incentivou o uso do dicionário bilingue. No início, mesmo dentro da abordagem comunicativa, acreditava-se que o vocabulário seria assimilado naturalmente, conforme os estudantes fossem expostos a contextos reais de uso da língua estrangeira. Inicialmente, os comunicativistas acreditavam que a língua materna e, portanto, a tradução, poderia ser dispensada no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Nessa época, a grande crítica que se fazia em relação aos dicionários bilíngues era que eles traziam as palavras isoladas, fora de contexto, além de envolverem a língua materna. A resposta da lexicografia a essa questão traduziu-se na criação dos primeiros dicionários monolíngues, feitos especialmente para estudantes como, por exemplo, o *Oxford Student's Dictionary of Current English* (Hornby, 1986) produzido no início dos anos 70, do século passado. Nesse dicionário, a preocupação com o público-alvo orientou o autor, desde a escolha de um vocabulário fundamental para as definições até à seleção dos próprios exemplos.

2.3. OS AUTORES DE MANUAIS/LEXICÓGRAFOS

Em Portugal, a partir dos anos 1920, vários autores de manuais experimentaram, também, a incursão pela lexicografia. Entre os principais dicionaristas destacam-se Júlio Albino Ferreira, Maria Manuela Teixeira de Oliveira, Armando de Moraes, Manuel Martins, entre outros.

As constantes descobertas científicas ocorridas no 1º quartel do século XX, aumentaram de tal modo o vocabulário da língua inglesa, que se tornou necessário a publicação de um dicionário moderno que satisfizesse as necessidades mais urgentes. Uma vez que, o número de vocábulos introduzidos nesta língua, a partir dos inícios do século XX, já ultrapassava os três mil, os dicionários então existentes,

quer na Inglaterra quer na América do Norte, já tinham perdido a sua atualidade e necessitavam de ser revistos e alargados de modo a contemplar o novo vocabulário que entretanto tinha surgido.

2.3.1. JÚLIO ALBINO FERREIRA

Júlio Albino Ferreira, reconhecido e acreditado na época pela publicação de várias obras destinadas à aprendizagem de inglês submeteu, em Setembro de 1933, os seus dicionários de *inglês-português*, *inglês-português* (edição escolar) e *português-inglês* à Comissão de análise para serem aprovados para o ensino oficial de língua inglesa, tendo sobre os mesmos recaído Parecer favorável ficando aprovados por unanimidade. Em 1935, surge assim a 1ª edição do dicionário de *inglês-português* da sua autoria (fig. 35).



Fig. 35 - Capa e folha de rosto do dicionário de inglês-português, de Júlio Albino Ferreira, 1935, 1ª edição, Editora Domingos Barreira.

Este dicionário, “em circulação desde 1926, pelas mãos de estudantes, de muitos professores e de outros interessados no estudo da língua inglesa”, foi, segundo o seu relator, “elaborado em conformidade com os mais modernos processos da lexicografia e possuindo um riquíssimo conteúdo vocabular”.

O dicionário *inglês-português* era o único impresso em Portugal que representava a transcrição fonética da pronúncia dos vocábulos, de harmonia com a notação da *Associação Fonética Internacional*, o que o destacava em relação a todos

os outros existentes⁵⁹⁴. A obra encontrava-se repleta de informação relativamente à “sinóníma, antoníma e homografia, ao emprego variado e idiomático de preposições, advérbios e outras expressões, à terminologia científica, botânica, zoológica, tecnológica (...). Além de tudo isto, ainda acrescentava o autor aditamentos antroponímicos e toponímicos com a indicação da pronúncia, listas de nomes hipocorísticos, de abreviaturas usadas na vida comercial, industrial, etc., e uma tabela de pesos e medidas ingleses com a respetiva equivalência inglesa”.

O método seguido pelo autor caracterizava-se pela simplicidade e clareza de exposição, pela feição prática e cómoda que conferia à consulta vocabular, fraseológica e idiomática. “Os vocábulos aparecem seguidos da notação fonética respetiva, dos diversos significados que possuem, da indicação de expressões ou frases correntes e comuns de que fazem parte, com a equivalência do sentido português”.

Em relação ao aspeto gráfico e material, a obra apresentava-se com uma impressão nítida, o papel forte e uma encadernação sólida que permitia facilidade e comodidade de manuseamento. Por tudo isto, entendeu o relator pela sua plena aprovação para uso do ensino liceal, embora considerasse-o, também, de grande utilidade para o ensino técnico e superior onde inclusive já era largamente utilizada contribuindo assim para o conhecimento, estudo, apreciação crítica e respetiva apropriação aos interesses nacionais da civilização inglesa⁵⁹⁵.

Na edição publicada em 1951 deste dicionário *inglês-português*, também ela revista pelo professor Armando de Moraes, foram referidas algumas modificações e melhoramentos que então se introduziram, declarando ter sido feito o humanamente possível dentro do tempo efetivamente disponível.

O significado de bastantes vocábulos foi atualizado e acrescentaram-se alguns termos novos. Por outro lado, a consulta do dicionário foi facilitada, reservando para

⁵⁹⁴ A transcrição fonética foi revista pela exímia professora de fonética na Universidade de Londres, Miss E. E. Quick, sob a direção do eminente fonetista Daniel Jones, e pelo distinto professor da Universidade de Coimbra, Mr. John Opie.

⁵⁹⁵ No prefácio à edição de 1954, o autor manifesta publicamente o seu reconhecimento às pessoas amigas que tanto o auxiliaram na obra, quer trabalhando com ele, quer sugerindo ideias novas quer fornecendo material para a enriquecer: D. Isilda Soares, Mr. Honorius Grant, Mr. James Machin, Mr. R. Bate, Dr. Diogo Portocarrero, Tenente-Coronel Epifânio de Azevedo, Dr. Gonçalo Sampaio, Dr. João Baptista da Cunha de Eça Costa e Almeida, Dr. José Duarte dos Santos, Dr. José Luís Afonso e Luís Carlos Chatillon.

cada termo, na sua sequência alfabética, um registo independente; e continuou a adotar-se o sistema de, dentro de cada registo, designar a palavra registada, pela sua letra inicial, sistema que além de mais claro que o anteriormente empregue em 1951, era igualmente utilizado noutros dicionários ingleses. As linhas gerais da edição precedente praticamente mantiveram-se, o que não impediu, porém, que pequenos lapsos que haviam escapado à revisão anterior, tivessem sido corrigidos e a apresentação e arrumação gráfica igualmente melhorada.

A edição escolar do *dicionário inglês-português* do mesmo autor apresentava as mesmas características da edição maior do *dicionário inglês-português*, pois seguia o mesmo método e processos. Ainda que menos desenvolvido que o anterior, na parte referente aos vocábulos mais correntes e usuais revela o desenvolvimento do dicionário precedente.

O dicionário *português-inglês* "possuía características semelhantes ao do dicionário *inglês-português*, repleto de um abundante conteúdo vocabular (fig. 36).

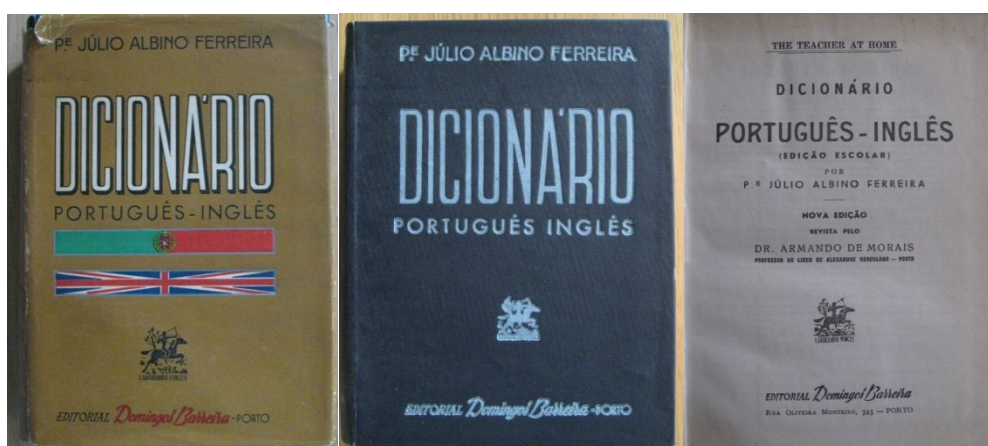


Fig. 36 - Capa e folha de rosto do dicionário de português-inglês, de Júlio Albino Ferreira, 1952, revisto pelo dr. Armando de Moraes, Editorial Domingos Barreira.

Este dicionário apresentava a mais recente terminologia em diferentes domínios (científico, botânico, zoológico, tecnológico, médico, etc.) e ainda o registo de nomes brasileiros com a respetiva tradução, adaptação ou definição inglesa; "os principais verbos portugueses com as variadíssimas versões que podem ter no idioma britânico, segundo as expressões em que se utilizam; o mesmo desenvolvimento no que respeita a substantivos, preposições, advérbios e outras palavras de uso mais corrente, tudo acompanhado da respectiva fraseologia".

Além da simplicidade e clareza de exposição que o caracterizava, da facilidade e comodidade que deu à consulta vocabular, o autor fez seguir o termo português da indicação da categoria gramatical, dos respectivos significados ingleses, das expressões ou frases correntes de que participa em português com a correspondente equivalência britânica mostrando assim, simultaneamente, a sua capacidade aglomerativa em formas compostas. O aspeto material e gráfico era igual aos do *dicionário inglês-português*.

Esta edição do dicionário encontra-se bastante modificada em relação à obra original, sobretudo depois da revisão efetuada por José Luís Afonso que nele introduziu grande número de novas expressões e “idiotismos” que muito valorizaram a obra. De acordo com o autor, é da própria essência destes trabalhos a sua relatividade em matéria de perfeição. Nesta nova edição, publicada em 1952, o autor procurou “melhorar o já existente, acrescentá-lo e completá-lo. Registaram-se novas expressões e vocábulos, inclusive na parte reservada aos nomes próprios, corrigiram-se lapsos que escaparam às revisões anteriores” e procurou tornar o dicionário de manuseamento mais fácil, utilizando sempre o mesmo critério de arrumação.

2.3.2. MARIA MANUELA TEIXEIRA DE OLIVEIRA

Em 1946, é publicado pelos Editores Gomes e Rodrigues, *A Modern English-Portuguese Dictionary*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira (fig. 37).

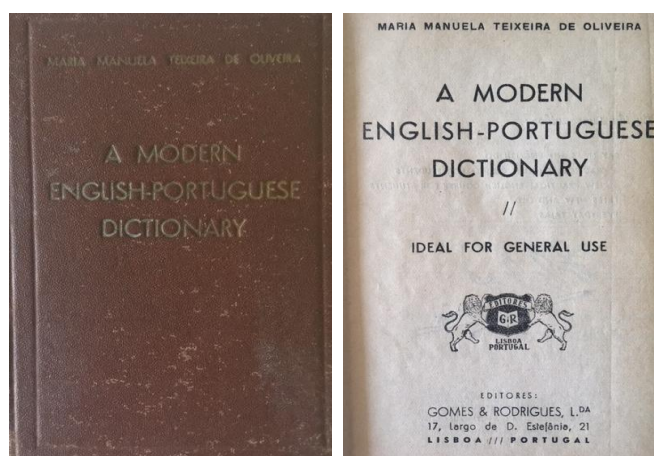


Fig. 37 – Capa e folha de rosto do dicionário *A Modern English-Portuguese Dictionary*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira, Editores Gomes e Rodrigues, Lisboa.

Alguns anos mais tarde, em 1954, surge a 1ª edição do *dicionário moderno português-inglês*, também da sua autoria, a cargo dos Editores Gomes e Rodrigues, Lda. (fig. 38). Na introdução, Bowker refere que “não se encontra palavra inglesa que não apareça no *Oxford English Dictionary* e procurou-se com muito cuidado o significado completo e exato de cada vocábulo”⁵⁹⁶.

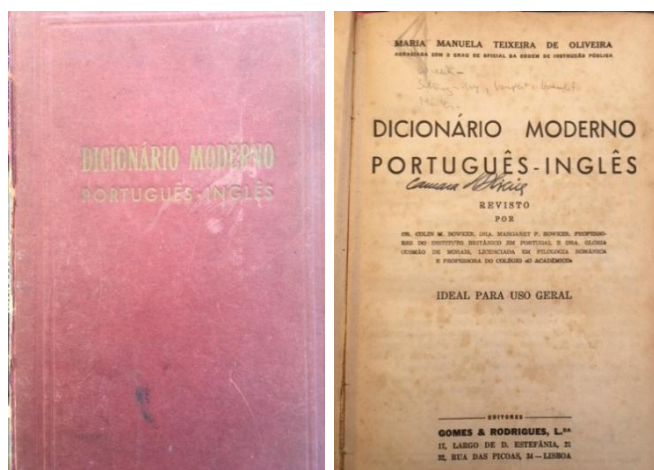


Fig. 38 – *Dicionário moderno português-inglês*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira, Editores Gomes e Rodrigues, 1ª edição, Lisboa.

Este dicionário ainda que suficientemente extenso para cobrir todas as necessidades comuns, pautava-se pela sua exatidão, sendo, portanto, uma obra na qual o leitor podia depositar total confiança. A ortografia adotada era a mais moderna, tanto em português como em inglês e, quando era permitido o uso de duas formas em inglês, um parêntese indicava a letra que podia ser omitida. Este dicionário continha também frases úteis e expressões idiomáticas de uso corrente de modo bastante compreensível e completo, aos quais foram feitos os correspondentes equivalentes em inglês.

Este dicionário destinava-se a todos aqueles que falavam o português, estando adaptado às necessidades mais imediatas dos anos sessenta do século passado. Compreendia inúmeros vocábulos novos, relativos ao progresso social e científico que garantiam um excecional vigor à língua. O trabalho foi cuidadosamente realizado, tendo procurado acompanhar todo o progresso linguístico de modo a que a obra, revestindo-se da utilidade necessária, se mostrasse de

⁵⁹⁶ Cf. prefácio do dicionário moderno português-inglês, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

consulta rápida e fácil. Esta obra foi revista e corrigida pelos professores do Instituto Britânico, em Portugal, e contou ainda com os esclarecimentos e informes da professora Glória Nobre de Gusmão Moraes, do colégio "O Académico".

2.3.3. ARMANDO DE MORAIS

O *dicionário inglês-português*, da autoria de Armando de Moraes, elaborado ao longo de alguns anos de trabalho persistente, destinava-se, não só às nossas escolas, independentemente do seu grau ou categoria, como também ao público em geral, pois pretendia satisfazer necessidades específicas e generalizadas derivadas do trato com a língua inglesa, e dar uma resposta, tanto quanto possível segura, a todos aqueles que o utilizassem. Como é natural, isto implicava consequentemente a existência de um certo número de condições, sem as quais este duplo objeto – o escolar e o geral – não poderia ser atingido. Uma delas é a clareza e a facilidade de manuseamento e, a outra, a abundância de informação. O autor procurou satisfazer ambas as condições destruindo os pontos em que as duas se sobreponham. Assim, o dicionário indica, de modo claro, os vocábulos, com separação das suas várias categorias morfológicas, optando por um único registo geral, numa rigorosa sequência alfabética, que incluísse igualmente nomes próprios, abreviaturas, entre outros, por a experiência ter demonstrado que a existência de um registo único facilitava a consulta. Na transcrição fonética, o autor seguiu o sistema mais comum em Portugal, nomeadamente o utilizado por Daniel Jones no seu *English Pronouncing Dictionary*, não por incapacidade de opção entre a *narrow* e a *broad transcription*, ou por desconhecimento das tentativas de simplificação, mas porque esse sistema era ainda dos menos imperfeitos, a despeito de uma ou outra deficiência, mas na sua aplicação prática os resultados eram seguros. Em relação aos verbos foram registados, todos os pretéritos e participios passados não formados por acrescentamento de *ed*, e, nos substantivos, todos os plurais não formados por simples junção de *s*, além de outras indicações que se afiguraram possíveis.

Por outro lado, o dicionário continha um número verdadeiramente considerável de vocábulos e uma informação que lhe permitia corresponder a interesses de ordem geral. A abundante fraseologia contribuía para precisar mais o

sentido dos vocábulos registados, particularmente nos casos em que esse sentido só ressaltava quando integrado na estrutura frásica de que o vocábulo fazia parte. De igual modo, foram incluídas ainda formas coloquiais, assim como do chamado *slang*. Registaram-se numerosíssimas abreviaturas visto que a possibilidade do seu conhecimento se tornava, nesse tempo, verdadeiramente indispensável.

O autor contou com o apoio da Porto Editora, principalmente de Vasco Teixeira pela compreensão demonstrada perante as dificuldades da obra, bem como dos serviços editoriais da mesma empresa, particularmente ao auxílio prestado por Emídio Coelho da Silva e Mário Ramiro Dias Ferreira, à tipografia Alberto Oliveira, pelo cuidado colocado na composição e a eficiência com que interpretaram e executaram inúmeras alterações de texto e ainda ao bibliotecário do Instituto Britânico do Porto, Martim Afonso de Melo, pela amabilidade que teve na revisão de quase todo o original e de ter contribuído com as suas sugestões, para inúmeras correções e emendas.

2.3.4. MANUEL MARTINS

A 1ª edição do *dicionário de inglês-português*, de Manuel Martins, em 1959, é publicada pela Editora Manuel Barreira, no Porto. Este dicionário, resultante de longos anos de experiência do ensino da língua inglesa, foi elaborado em conformidade com as melhores obras deste género publicadas na Inglaterra, nos Estados Unidos da América do Norte e em Portugal. Entre essas obras merecem especial destaque as seguintes: *Everyman's English Pronouncing Dictionary*, de Daniel Jones; *The Shorter Oxford English Dictionary*; *The Concise Oxford English Dictionary*; *Chamber's Twentieth Century Dictionary*; *Collins New English Dictionary*; *Webster's Collegiate Dictionary*; *A New Dictionary of the Portuguese and English Languages*, de F. Michäelis; e os dicionários de Jacob Bensabat, P. Júlio Albino Ferreira e Manuel Anacleto.

Este dicionário continha a explicação dos valores dos símbolos fonéticos usados pela Associação Fonética Internacional; regras sobre pronúncia; a transcrição fonética de cada vocábulo; muitos vocábulos novos não registados em outros dicionários; sinónimos e antónimos dos principais vocábulos; as formas fortes e fracas das palavras mais usadas na conversação; um sumário da gramática inglesa;

uma lista dos verbos irregulares; prefixos e sufixos; provérbios; um sumário da literatura inglesa e dos principais monarcas e acontecimentos da história da Inglaterra; a moeda inglesa e americana; os pesos e medidas; os desportos e os jogos e uma extensa lista de nomes próprios e das principais abreviaturas.

2.4. OS DICIONÁRIOS *MICHÄELIS*, *LONGMAN* E *OXFORD*

O primeiro dicionário *Michäelis* foi criado no final do século XIX pela lexicógrafa alemã Henriette Michäelis, em colaboração com sua irmã Carolina Michäelis de Vasconcelos, figura de destaque nos estudos filológicos em Portugal e membro da Academia das Ciências de Lisboa. Em 1950 a editora *Melhoramentos* deu continuidade ao trabalho das dicionaristas e criou diversas obras em vários idiomas, tornando a marca *Michäelis* a mais completa linha de dicionários do Brasil. O sucesso dos *dicionários Michäelis* foi motivo de orgulho para a Editora Melhoramentos que, durante décadas, foi atualizando esta linha de dicionários, líderes absolutos no mercado, tornando-se uma referência incontornável tanto no Brasil como em Portugal.

A partir da década de 80, do século passado, houve uma grande evolução no *design* dos dicionários, principalmente dos monolingues, como resultado de uma mudança de paradigmas em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras. Os dicionários foram sempre uma importante ferramenta para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Mais do que uma obra a ser consumida para resolver problemas de usos da língua, tem-se geralmente a visão de que o dicionário é um objeto social e cultural que agrega um valor simbólico da sociedade de onde se origina. No entanto, nas últimas décadas do século XX, o ensino de línguas mudou o seu foco que, a partir de uma perspetiva de compreensão linguística, passou a ter a sua atenção voltada mais para a produção linguística e esta, consequentemente, ganhou maior ênfase no processo de ensino.

As edições escolares dos dicionários editados pela *Longman* e *Oxford*, o *Longman Dicionário Escolar* e o *Dicionário Oxford Escolar*, eram, na ótica da lexicografia pedagógica, os dicionários mais bem conceituados no cenário nacional e internacional. Com base nos autores que valorizavam a utilização desta ferramenta no processo de ensino, percebe-se que, embora estando presente durante as aulas,

o dicionário não possuía um lugar de destaque entre os recursos didáticos utilizados pelos docentes. Embora alguns professores demonstrassem fazer uso dos dicionários, nem todos atribuíam a devida importância a esse material didático, desprezando o papel deste instrumento no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

3. OS MAPAS PARIETAIS

É muito anterior aos nossos dias, o reconhecimento das vantagens que proporcionavam ao ensino a utilização das imagens parietais (quadros parietais). Na fase da iniciação do estudo de uma língua viva, os quadros parietais ocupavam um lugar de destaque pois destinavam-se principalmente à conversação e aquisição de vocabulário⁵⁹⁷. As imagens parietais⁵⁹⁸ foram uma tecnologia ao serviço do ensino que surgiu no século XIX, sendo utilizadas em Portugal, desde então e praticamente até o final do terceiro quartel do século XX:

"At the turn of the 18th to the 19th Century, pictures from books and leaflets developed into didactic wall charts. Between 1860 and 1960 the wall charts became the decisive medium of teaching. Three factors favoured this process: didactic theory formation, the invention of lithography, and compulsory schooling, which was gradually generalised during that period (Stach, 2000: 199).

Estes materiais, utilizados fundamentalmente com a intenção de auxiliar a transmissão de conhecimentos escolares, eram denominados por parietais porque a sua utilização era realizada pela sua suspensão na parede de modo a serem observados pelos alunos nas aulas de línguas vivas. Estas imagens eram geralmente ilustrações de paisagens, dos usos e costumes dos países onde a língua era falada e constituíam um auxiliar importante no ensino do vocabulário e na prática da conversação. Uma vez que a pedagogia moderna reivindicava a necessidade de um

⁵⁹⁷ Foram várias as tentativas realizadas no sentido de aproveitar o fonógrafo para o ensino das línguas vivas mas, praticamente, sem grande resultado. De facto, o fonógrafo quer na emissão das vogais, quer principalmente na dos sons consonânticos, ficava muito aquém das expectativas, pelo que não podia substituir a voz humana. O professor é que tinha de esforçar-se constantemente por corrigir a sua pronúncia, por alargar os seus conhecimentos e adquirir a fluência e correcção na conversação, que só uma prática aturada poderia conferir.

⁵⁹⁸ O Quadro parietal é uma imagem construída através de desenho, pintura ou fotografia, num material que se suspende e utiliza de modo análogo aos mapas e quadros, contendo imagens reais ou idealizadas, a maioria concretizados de modo a ilustrar cenas com naturalidade e realismo, onde se destacam aspetos do quotidiano. Imagem parietal é uma figura impressa, construída através de desenho/pintura ou de fotografia.

ensino ativo em contacto com os próprios objetos, estes quadros/imagens parietais permitiam a visualização dos objetos e de situações que nem sempre se encontravam disponíveis nos compêndios escolares, onde as imagens e as gravuras eram praticamente inexistentes.

Existiam vários tipos de quadros parietais, nomeadamente os do professor austríaco Hölzel, (*Wanderbilder für den Anschauung und Sprachunterricht*), os de Simonnot (*Tableaux muraux de leçons de choses et de langage*), os de Johnston (*W. & A. K. Johnston's Object Lessons Pictures*), entre muitos outros. Os quadros parietais de Johnston eram um auxiliar importante no ensino da língua inglesa e destacavam-se dos outros pelo seu um cunho marcadamente britânico.

No Liceu de Lisboa, além de David Lopes também utilizaram os quadros de *Hölzel*, os professores João Ignácio d'Araújo Lima e Alfredo Apell. Outros como Leite de Vasconcelos, Borges Grainha, Gonçalves Lisboa, Jerónimo Northway do Valle e Araújo de Lima não especificaram o uso de quadros parietais, mas atribuíam bastante relevo à conversação e provavelmente também os utilizaram, o mesmo se passando com Peter Bauert que recorria à utilização de metodologias mais modernas. Quem não os utilizava nem era conivente com essa forma de modernidade, personificando uma certa resistência, eram entre outros, os professores António Gonçalves Lopes, Ferreira Cardoso e Almeida Santos (cf. Salema, 1993:548).

Segundo A. P. R. Howatt⁵⁹⁹, nas escolas secundárias foi inicialmente utilizado e desenvolvido o método da gramática-tradução. A partir do ano de 1890 iniciou-se o estudo prático das línguas, conhecido também, por método oral. Na viragem do século XIX-XX efectuava-se uma abordagem científica, utilizando-se na generalidade uma metodologia natural assente no método da conversação ou método direto, onde o professor tentava um ensino baseado na aproximação comunicativa (cf. Howatt, 1984: 131).

Quando usa um determinado meio pedagógico, como os mapas e os quadros parietais, o professor socorre-se, para a sua comunicação e relação com os alunos, de um elemento material capaz de gerar comunicação e transmitir informações.

⁵⁹⁹ Cf. A. P. R. Howatt, *A History of English Language Teaching*, 1984, Oxford University Press, London.

Assim, tradicionalmente todos os equipamentos ou recursos materiais que se usem com uma finalidade educativa podem ser considerados meios didáticos, servindo como complemento informativo, ilustração ou concretização dum aspeto programático, fazendo diminuir as dificuldades de observação dos fatos reais.

A partir do segundo quartel do século XX, os liceus de Portugal foram adquirindo coleções de quadros parietais, sobretudo de origem francesa e inglesa. Uma dessas coleções, intitulada *Tableaux de Leçons de Choses et de Langage*, marcou gerações de estudantes que, por essas imagens, foram introduzidos na aprendizagem e enriquecimento do vocabulário e na prática do diálogo. Pretendia-se que a visualização e o contacto com os objetos fossem maximizados, devendo ser fomentado no aluno a capacidade de observação, atenção e curiosidade, valorizando-se a experiência sensível e implementando-se o chamado método intuitivo. Estabelecia-se assim uma estratégia didática baseada no processo intuitivo e as *lições das coisas* foram a grande inovação pedagógica do início do século XX (cf. Pintassilgo, 1998: 231-233).

A coleção provavelmente mais antiga é a coleção *Tableaux Auxiliaires Delmas*. Uma coleção bastante conhecida e utilizada em Portugal durante muito tempo. Ainda que de origem francesa era, frequentemente, utilizada nas aulas de línguas francesa e inglesa. Estes quadros eram abundantes nos pormenores que revelavam, permitindo visualizar todo um quotidiano multifacetado, tal como se pode verificar pela observação da figura 39:

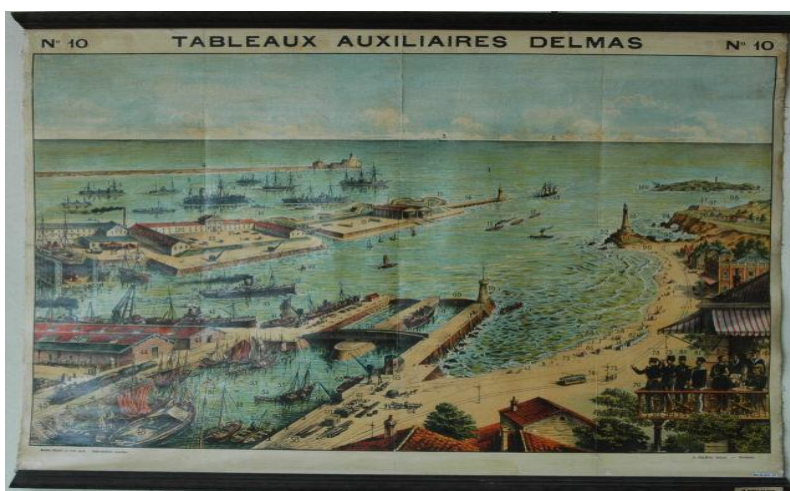


Fig. 39 – *Tableaux auxiliaires Delmas pour l'enseignement des langues vivantes par l'image et la méthode directe*, representando o movimento das atividades portuárias. Editor G. Delmas, Bordeaux, França. In Escola Secundária de Gil Vicente.

Nesta figura, as diferentes zonas encontram-se numeradas, de modo a que os alunos pudessem identificar e legendar na respetiva língua. Toda esta coleção, oriunda da casa *Delmas* é bastante apelativa, transportando o observador para ambientes típicos da segunda metade do século XIX e inícios do século XX. A utilização dos quadros parietais era feita sobretudo para motivar a conversação e para despertar o interesse nas disciplinas de línguas estrangeiras modernas.

Em 1938-39 alguns professores de inglês referiam, a propósito da utilização das imagens parietais, que aquelas que contemplavam as “estações do ano” e as “comidas e bebidas”, eram uma obrigação constante do programa disciplinar. Os diferentes relatórios dos professores são bastante expressivos sobre o modo como a utilização das imagens se processava: o professor procedia, primeiramente, a uma seleção de objetos diversos, recorrendo primeiro aos existentes na sala de aula e somente depois das “lições de coisas”, o professor introduzia as gravuras e as imagens parietais, de modo a que os alunos se familiarizassem com a fonética, o vocabulário e as construções efetivas da língua.

Além da coleção francesa da casa editora *Delmas*, os quadros editados pela *Librairie Armand Colin* eram, também, representativos desses ambientes e, frequentemente utilizados na ilustração das matérias que integravam as línguas estrangeiras modernas. A exploração do quadro da figura 40 - várias atividades em ambiente rural - permitia ao professor o alargamento da área vocabular em estudo e possibilitava o exercício de pequenos diálogos entre os alunos. Em 1937-38, no Liceu Bissaia Barreto, as duas coleções de quadros parietais da casa *Armand Colin* ali existentes eram usados com regularidade.



Fig. 40 - Quadro parietal representando as atividades agrícolas durante a Primavera. Casa editora *Librairie Armand Colin*, Paris, França. In Escola Secundária D. João de Castro.

As imagens que predominavam, no caso particular das línguas vivas, eram as relativas ao quotidiano, à vida familiar, aos transportes, às tarefas domésticas, às compras, às profissões e atividades económicas, aos transportes, aos objetos comuns, à comida, ao desporto, entre outras mais que integravam o programa disciplinar de inglês. As imagens relacionavam-se com a época e o país em que eram criadas permitindo assim que o aluno pudesse conhecer os variados aspetos do seu quotidiano.

Outra coleção francesa largamente utilizada pelos professores de línguas vivas era a produzida pela casa editora *Rossignol*. As imagens, da autoria de Henri Mercer, foram editadas pela casa *Éditions Rossignol*, de Montmorillon. Eram bastante coloridas, simples e provocavam um enorme impacto visual, podendo ser visualizadas mesmo à distância, como se pode confirmar pela observação atenta das figuras 38 e 39. As imagens desta coleção referem-se a um contexto marcadamente europeu de meados do século XX. As produções Philippe Rossignol, de cartografia escolar, começaram em 1950 e o seu sucesso e memória entre os franceses foi tanto que ainda hoje se podem adquirir alguns dos seus exemplares.

As figuras 41 e 42 apresentam dois espaços distintos da casa (a cozinha e a sala de estar), num contexto tipicamente familiar. É um retrato do lazer de uma família tradicional, constituída por três filhos, pai, mãe e avós.



Fig. 41 – Imagem parietal retratando um ambiente doméstico, numa cozinha, onde uma refeição é servida. Coleção *Rossignol* de 1950.



Fig. 42 – Imagem parietal retratando um cenário doméstico, numa sala de estar. Coleção *Rossignol*, de 1950.

Através destes quadros é fácil estabelecer uma aproximação aos múltiplos aspetos do quotidiano familiar, permitindo não só a introdução de vocabulário sobre temáticas variadas mas, também, a conversação e os pequenos diálogos sobre pessoas, paisagens, objetos, roupas, transportes, mercadorias, comidas e bebidas, entre outros. Sendo representações do real, as imagens são sobretudo idealizadas e manipuladas para permitir um contacto mais fácil com os vários aspetos dos conteúdos temáticos em estudo, nas aulas de línguas vivas, constituindo, desse modo, um auxiliar valioso principalmente nos níveis mais elementares.

Outro conjunto de imagens parietais igualmente importante, no âmbito das línguas estrangeiras modernas, é o que integra a coleção *Today and Tomorrow*. De origem claramente inglesa, a coleção foi ilustrada por Roy Carron e editada por E. R. Boyce, para a casa *MacMillan and Company*⁶⁰⁰. No seu conjunto, todas as imagens detêm-se nos pormenores e pautam-se por um enorme realismo, em parte devido ao uso da cor. O contexto é notoriamente inglês, muito provavelmente da 2ª metade do século XX. Contudo, ainda que mais autêntico, o contexto não deixa de ser intencionalmente fabricado, reunindo num mesmo momento várias ocasiões.

⁶⁰⁰ A *Macmillan and Company* é um dos principais grupos editores em língua inglesa a nível mundial, não só de livros e material educativo como também científico e literário, incluindo dicionários e enciclopédias e revistas científicas. Pertence desde 1999 ao grupo editorial germânico *Verlagsgruppe Georg von Holtzbrinck GmbH*. A casa editora foi fundada em 1843 pelos irmãos escoceses Daniel e Alexander Macmillan. A sua grande expansão ocorreu em meados do século XX quando foi presidida por Harold Macmillan, antigo primeiro-ministro britânico.

Apesar da riqueza de conteúdo que todas as imagens revelam, a atenção do aluno é por vezes enviesada e dispersa, pela quantidade de detalhes e inúmeras possibilidades de conversa que as imagens suscitam. A figura 43 que retrata o interior duma sala de aulas, provavelmente do Ensino Primário, onde alunos realizam atividades variadas, é disso bastante significativo.



Fig. 43 – *Clearing up time* - Fase de limpeza e arrumação de uma sala de aula, provavelmente de trabalhos manuais. E. R. Boyce, Londres, Inglaterra. In Escola Secundária de Passos Manuel.

As imagens parietais eram bastante utilizadas na introdução de novo vocabulário ou na sua consolidação e, muito provavelmente, também, para a repetição de estruturas já introduzidas em aula. Devido ao seu cariz realista e expressivo, permitiam uma aproximação ao quotidiano real dos alunos e quando devidamente exploradas pelo professor garantiam inúmeras possibilidades de diálogos e uma conversação ativa.

O quadro parietal da *Tilly Tally's Toyshop* (fig. 44), onde cada artigo da loja de brinquedos encontra-se etiquetado com o respetivo nome e preço, era um excelente recurso didático para a introdução/revisão da questão "How much...?" (Quanto custa...?), facilitando, desse modo, a conversação em língua inglesa. De facto, ao praticar pequenos diálogos emergentes da exploração do quadro parietal, o

aluno revia vocabulário já anteriormente aprendido nas aulas que, combinado com outro entretanto adquirido permitia-lhe alguma autonomia no estabelecimento de pequenas conversas em inglês.

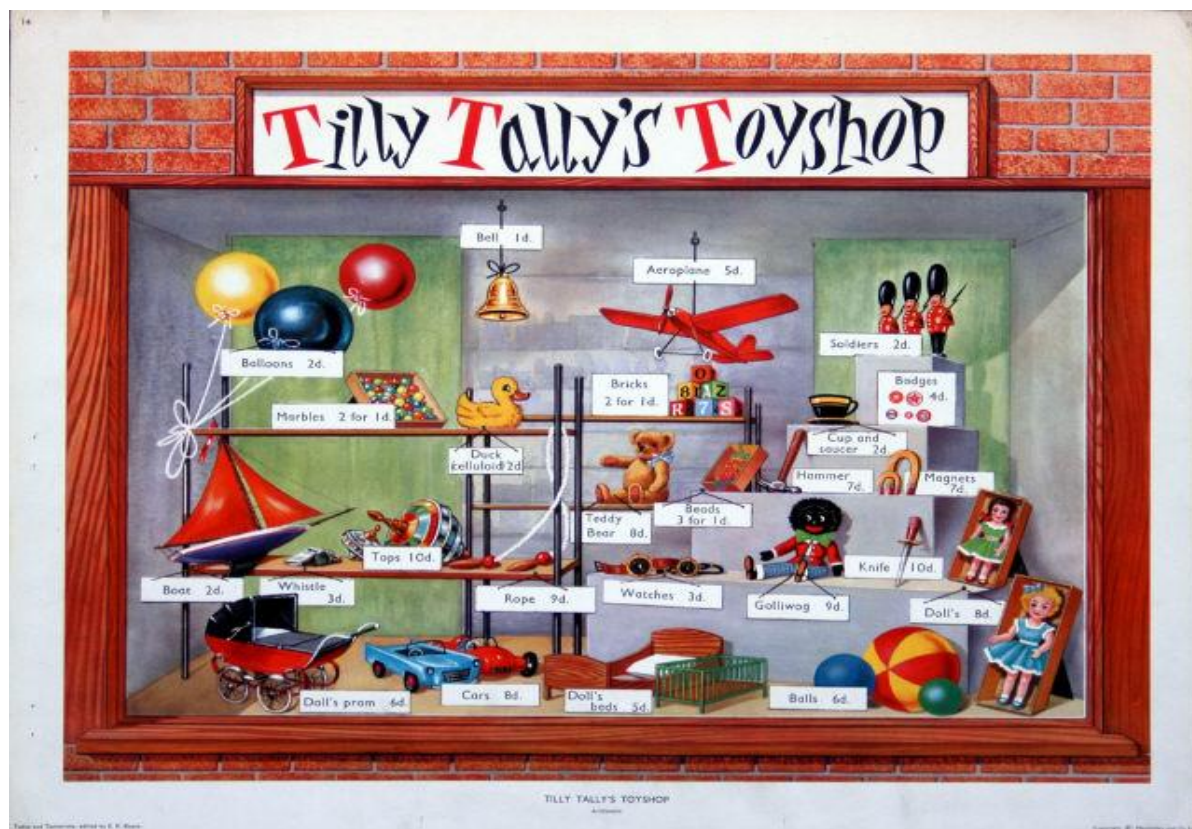


Fig. 44 – Montra da loja de brinquedos *Tilly Tally's Toyshop*. Ilustrado por Roy Carron, editado por E. R. Boyce, Londres, Inglaterra. In Escola Secundária de Passos Manuel.

À semelhança desta imagem, os quadros das figuras 41 e 42 eram, também, utilizados nas aulas de língua inglesa para introdução ou revisão de vocabulário, no âmbito do conteúdo programático “Alimentação” (Food and Drinks). A imagem era apelativa e permitia ao professor não só a introdução desse vocabulário como o seu alargamento e a aquisição de novas estruturas frásicas, no âmbito dos artigos de consumo alimentar:

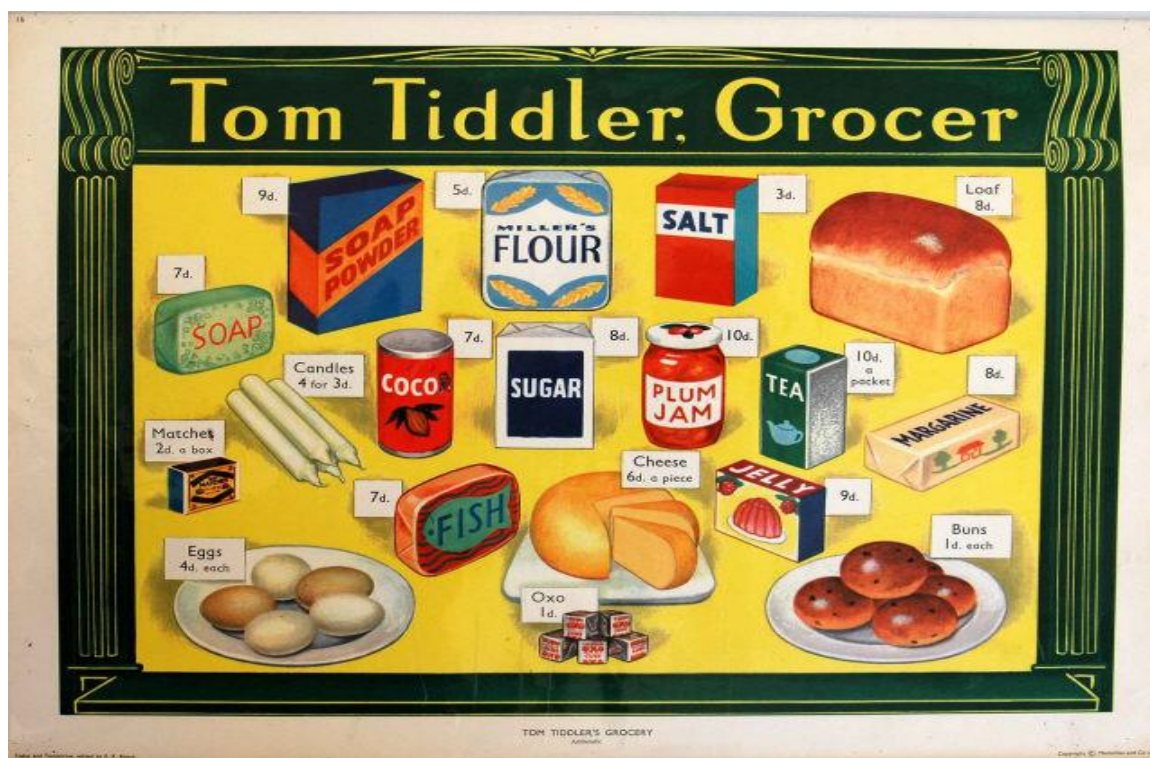


Fig. 45 – Montra da mercearia *Tom Tiddler Grocer*, com vários artigos expostos e devidamente etiquetados com o nome e preço. Londres, Inglaterra, E. R. Boyce. In Escola Secundária de Passos Manuel.

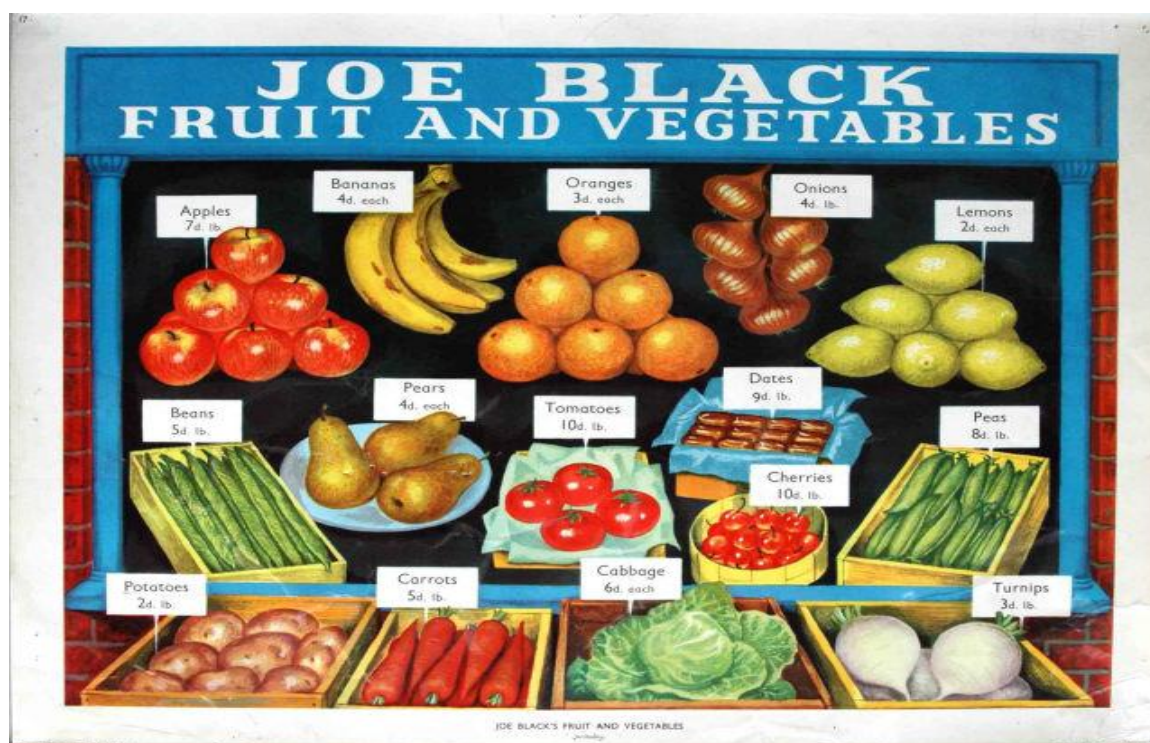


Fig. 46 – Montra da frutaria *Joe Black, Fruit and Vegetables*, com vários frutos e legumes expostos e devidamente etiquetados pelo nome e preço. Londres, Inglaterra, E. R. Boyce. In Escola Secundária de Passos Manuel.

A observação do quadro parietal da figura 47, que retrata o interior de uma estação de correios, permitia, de modo análogo aos anteriores, a exploração do vocabulário relativo aos serviços de correio e telégrafo, nomeadamente a venda de selos, o envio de telegramas, a expedição de encomendas, o telefone, assim como o treino de pequenos diálogos decorrentes da atividade retratada permitindo também ao professor a consolidação de vocabulário já introduzido em aula.



Fig. 47 – *The Post Office* (A estação de Correios). Ilustrado e desenhado por Roy Carron e editado por E. R. Boyce, Londres, Inglaterra. In Escola Secundária de Passos Manuel.



Fig. 48 – Imagem parietal utilizada para estudo e aprofundamento das línguas vivas.

Outra coleção inglesa de grande efeito estético e largamente utilizada nos nossos liceus era a coleção *General Service English Wall Pictures*, editada pela prestigiada editora *Longmans Green & Company*, sediada em Londres⁶⁰¹. De tamanho relativamente maior que os anteriores, à exceção da coleção *Delmas*, estes quadros ilustrados por Elizabeth Skilton, apesar de suficientemente pormenorizados, eram simples e eficazmente coloridos, atendendo ao seu objetivo em contexto de sala de aula. As imagens eram reais ainda que não tão fotográficas como na coleção anterior, existindo algumas distorções e conceções de tamanhos que nitidamente visavam o destaque de aspetos específicos que se pretendiam valorizar no quotidiano pedagógico.

Nota-se de novo uma clara preocupação no relato de quotidianos, recaindo o destaque em ambientes, objetos, roupas, transportes, pessoas e animais, entre outros. Repare-se na figura 49:

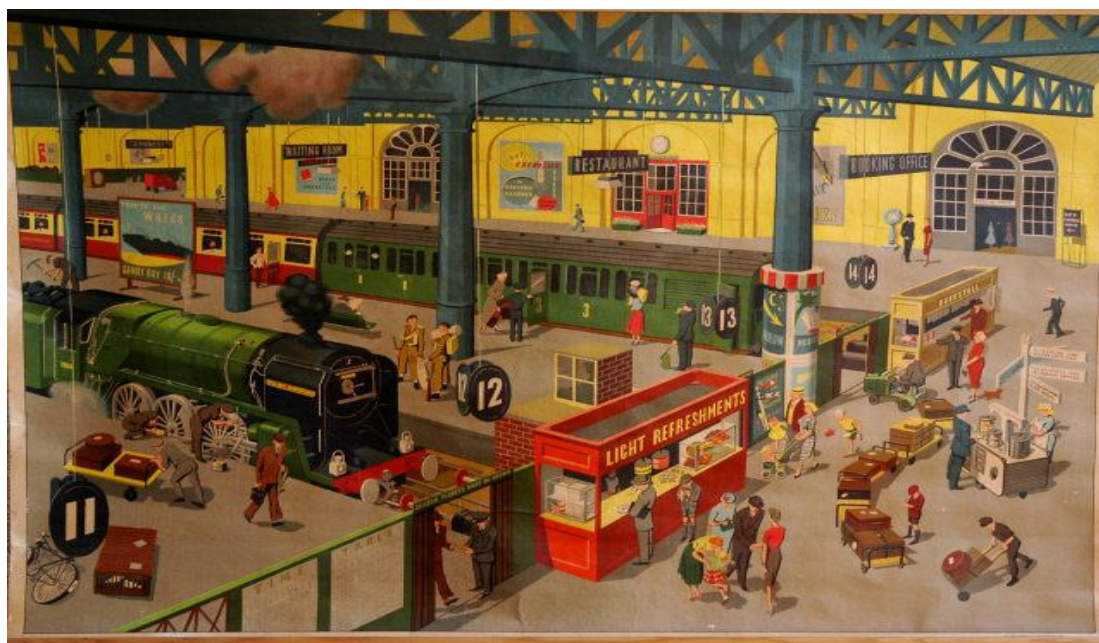


Fig. 49 - Quadro parietal representando um terminal ferroviário. Ilustrado e desenhado por Elizabeth Skilton e editado por Lowe & Brydone Ltda., Londres, Inglaterra. In Escola Secundária de Passos Manuel.

⁶⁰¹ A *Longmans* é uma das mais antigas e importantes editoras inglesas. Foi fundada por Thomas Longman um aprendiz de livreiro que casou com a filha do patrão, John Osborn e, em 1724, comprou a casa de William Taylor, o primeiro editor de Robinson Crusoe e tornou-se sócio do sogro na edição de uma enciclopédia e um dicionário. Em 1754 é atribuída sociedade a um sobrinho originando a *T. and T. Longman*. O sobrinho homónimo continuou a atividade expandindo-a e passando-a a um dos filhos, também, Thomas Longman. A firma progrediu e, em 1804, admitiu novos sócios. Em 1824 designava-se *Longman, Hurst, Rees, Orme, Brown & Green*. Continuaram a publicar e a adquirir outros editores até que, na década de 90, do século XIX, a família Longman readquiriu o controlo total da firma através de Thomas Norton Longman, passando a designar-se *Longmans Green and Co*.

A imagem parietal da estação ferroviária (fig. 49) era propícia à conversação entre o professor e os alunos, permitindo que a introdução e alargamento de vocabulário fossem estimulantes ao aluno. Com efeito, uma exploração bem orientada do quadro permitia desenvolver as componentes de “Speaking” e de “Listening” e, deste modo, garantia que os alunos possuísem um domínio fluente do idioma.

A imagem do terminal ferroviário retrata, de forma pormenorizada, as inúmeras situações típicas do quotidiano de uma estação: uma plataforma principal de acesso e quatro plataformas de embarque; dois comboios estacionados, um deles aparentemente em trabalhos de manutenção/reparação; a circulação de pessoas na estação, umas partindo e outras chegando; a despedida de passageiros; a plataforma principal, e a circulação de carregadores que transportam bagagens à mão, enquanto algumas pessoas fazem compras nos quiosques de venda de alimentos e bebidas; a plataforma de topo onde se encontra localizada a bilheteira, o restaurante, a sala de espera e o gabinete do chefe da estação.

À semelhança do quadro anterior, repare-se na figura 50 que retrata um ambiente doméstico mas igualmente repleto de pormenores:



Fig. 50 – Uma família realiza diferentes tarefas domésticas. Ilustrado por Elizabeth Skilton, Longmans Green & Co Ltd., Londres, Inglaterra. In Escola Secundária Machado de Castro.

Estas imagens foram um dispositivo cénico-decorativo fundamental que acabaram por influenciar a construção da ideia que hoje temos de “escola moderna”.

Aquilo que se vê, observa e contempla, acaba por ser interiorizado de modo perfeitamente natural, sem dúvida ou questão. Nunca duvidamos que a imagem observada não é um produto natural, mas uma construção humana, construída com o propósito de ser contemplada. Repare-se nas figuras 51 e 52 fabricadas intencionalmente para que a sua observação pudesse suscitar possibilidade várias de conversação:



Fig. 51 - Zona balnear. Ilustrada por Elizabeth Skilton, Lowe & Brydone Ltda., Londres, Inglaterra. In Escola Secundária de Machado de Castro.

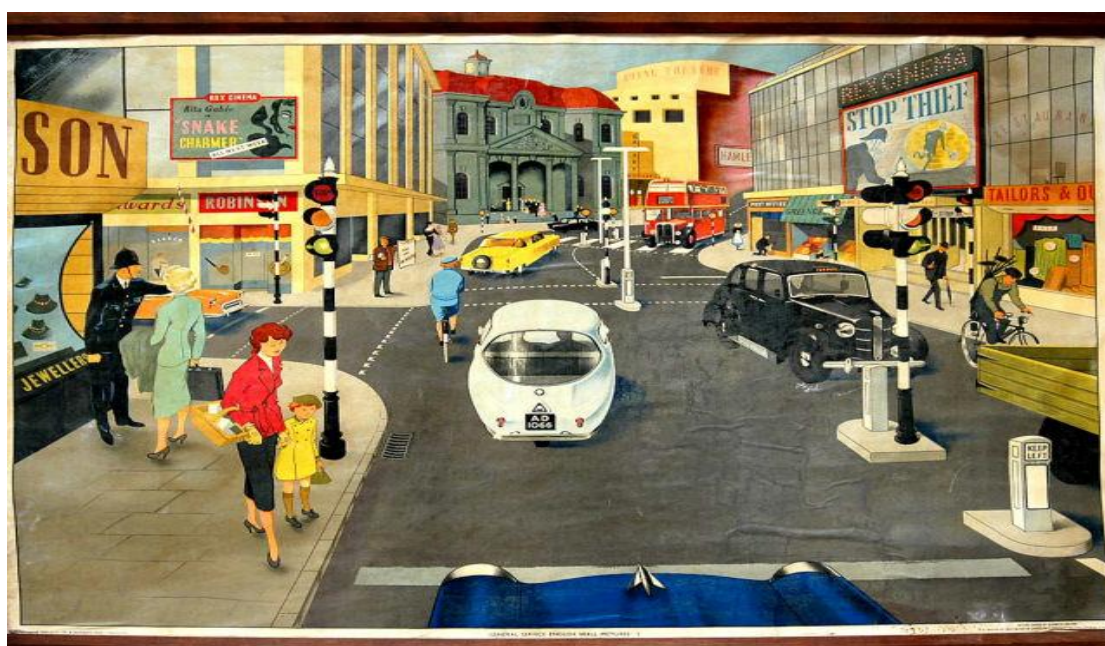


Fig. 52 - Uma artéria principal citadina, numa perspetiva frontal. Ilustrada por Elizabeth Skilton, Lowe & Brydone Ltda., Londres, Inglaterra. In Escola Secundária de Passos Manuel.

De igual modo mas a preto e branco surge-nos um outro grupo de desenhos ingleses. Não se encontram datados, ainda que, pelo seu aspeto, possam situar-se nos finais dos anos 60 ou inícios dos 70, do século passado. Encontram-se identificados como pertencentes à colecção *Contact English* e são editados pela casa *Heinemann Educational Books*⁶⁰². Têm um grande impacto visual e proporcionam uma boa visibilidade na sala de aula, mesmo quando visualizados a algumas distâncias mais longas. É uma coleção que facilitou a conversação e a comparação entre objetos, hábitos, trajes e tipos de pessoas nas aulas de línguas vivas. Estas imagens seriam provavelmente destinadas a trabalhar em articulação com o livro de textos, em exercícios ali programados.

Os desenhos algo caricaturais (figuras 53-58) são de traço simples, semelhante ao da banda desenhada e repletos de pormenores, nem todos facilmente observáveis. Os temas abrangidos são variados, desde o escritório, o consultório médico, a casa, o *pub* inglês, o aeroporto, o supermercado, entre muitos outros. Elaborados com um humor caricatural, têm um sentido crítico apurado proporcionando uma visão de costumes, pessoas e modas que caracterizavam a época.

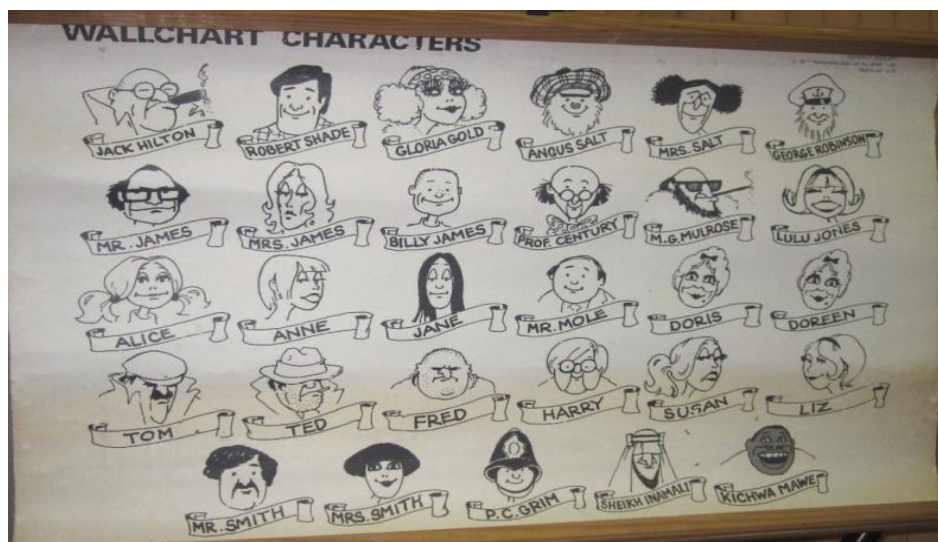


Fig. 53 - Quadro parietal, a preto e branco, utilizado nas aulas de línguas vivas para introdução e alargamento de vocabulário. O quadro apresenta os rostos de 29 personagens, com a respetiva identificação, que irão ser identificados noutras imagens parietais pertencentes à mesma coleção. Permite aos alunos desenvolverem competências ao nível da descrição física.

⁶⁰² A *Heinemann Educational Books* é uma das mais prestigiadas editoras britânicas, internacionalmente conhecida, que se auto intitula líder das publicações educacionais no Reino Unido, continuando presentemente muito ativa, nomeadamente como livraria *on-line*.



Fig. 54 - O quadro apresenta uma sala de espera de um consultório, com várias personagens sentadas ou de pé, à espera de serem observadas. No centro da imagem está uma enfermeira.

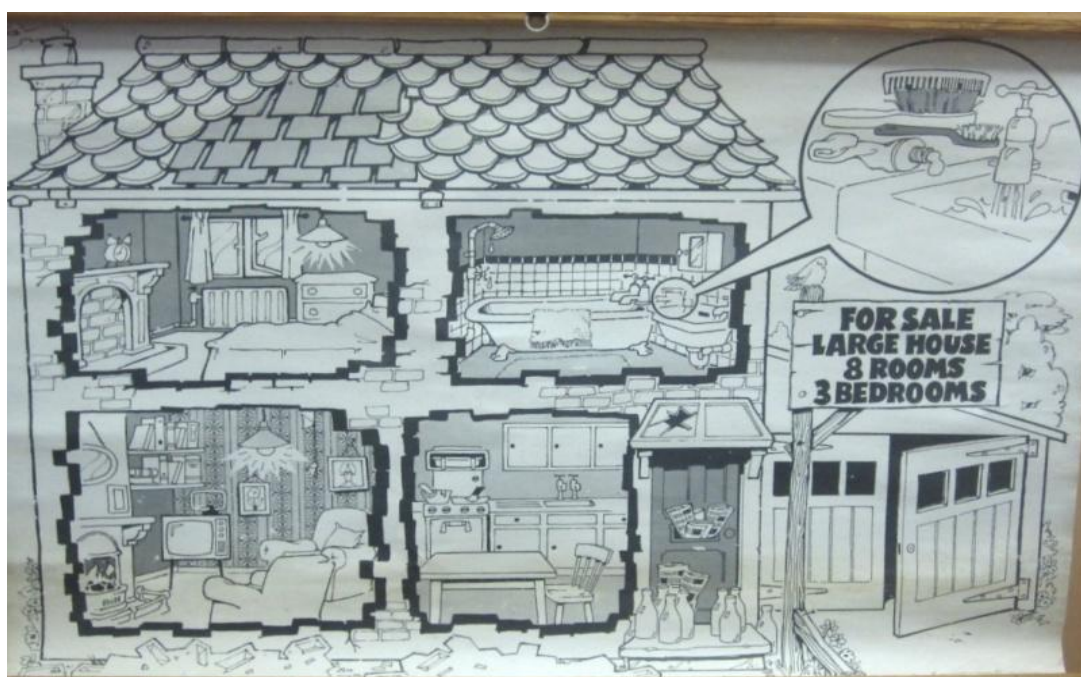


Fig. 55 - O quadro apresenta uma casa de dois andares, com as respetivas divisões. No topo temos o quarto e ao lado a casa de banho. Em baixo a sala e a cozinha. Não existem personagens, uma vez que o objetivo é a aquisição de vocabulário relacionado com divisões e seus conteúdos.

Estas imagens serviram para retratar algumas facetas do quotidiano dos países que as produziam permitindo a comparação com o próprio quotidiano do

aluno e do seu país. Ao desenvolverem simultaneamente a observação e o sentido estético possibilitavam a conversação e estimulavam a comunicação oral e escrita, nessas línguas, quer descrevendo os quadros, quer partindo deles para explicações mais criativas.

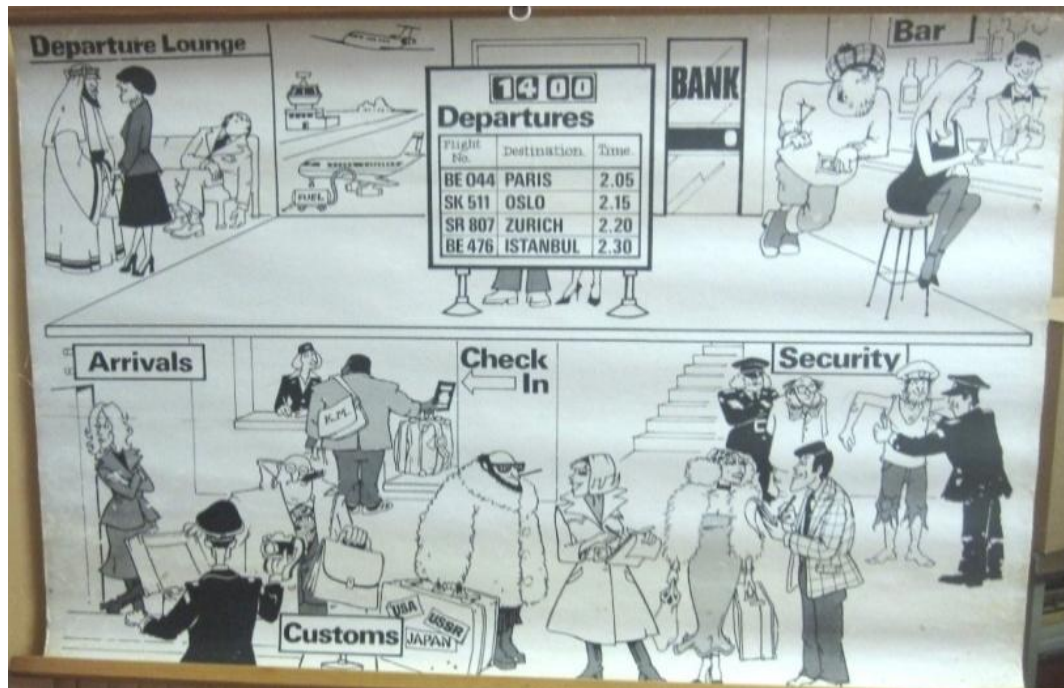


Fig. 56 - Aeroporto com as suas zonas distintas: partidas e chegadas.



Fig. 57 - O quadro apresenta uma cena passada num típico bar inglês ("pub"), com personagens que conversam ao balcão ou sentadas nas mesas, com as respetivas bebidas.

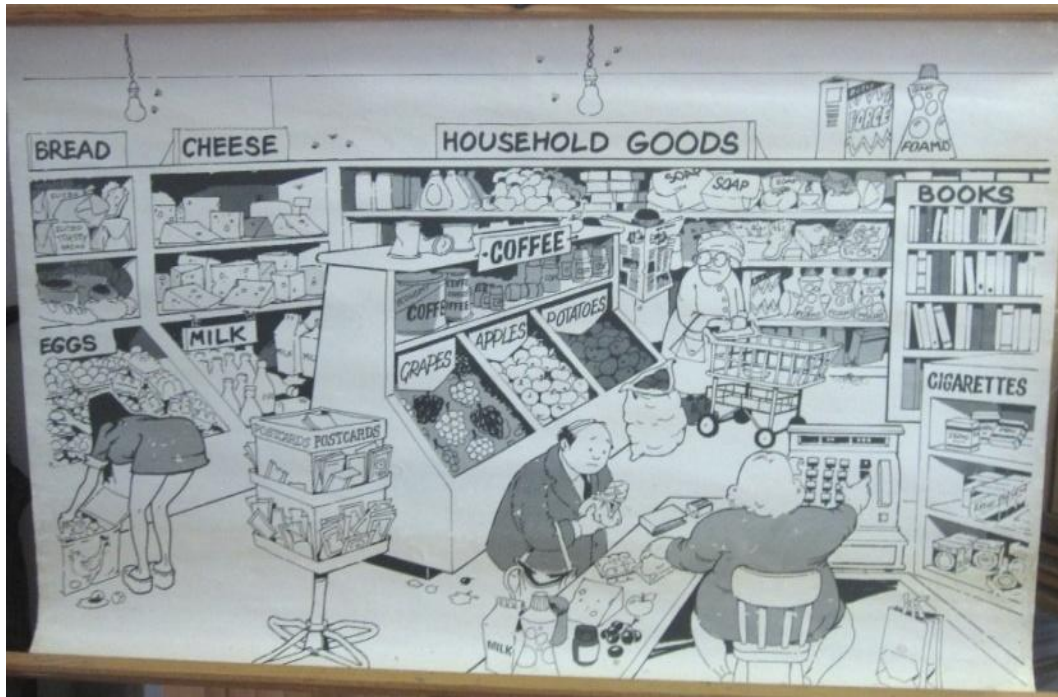


Fig. 58 - O quadro apresenta uma cena passada num supermercado onde se encontram diversos clientes a fazer compras ou na caixa de pagamento e onde se podem observar diferentes tipos de produtos: pão, ovos, queijo, leite, produtos de limpeza, café, uvas, maçãs, batatas, livros, tabaco e postais.

CAPITULO 7. A METODOLOGIA UTILIZADA NO ENSINO DAS LÍNGUAS VIVAS

1. AS DIFERENTES ABORDAGENS DO ENSINO DE LÍNGUAS

Nos inícios da história da humanidade, os primeiros homens que falando de modo diverso procuraram entender-se por meio da linguagem acabaram por lançar as bases daquilo que hoje denominamos de método natural. Nesses tempos, a aprendizagem fazia-se quase exclusivamente no contacto direto com as coisas. A língua oral era transmitida de geração em geração do mesmo modo que nós aprendemos a língua materna: ouvindo, imitando e principalmente falando. Foi deste modo que os conquistadores da Antiguidade ensinaram a sua língua aos povos dominados ou deles aprenderam os seus idiomas (Chagas, 1957). Segundo Germain (1993), os primeiros sinais da existência do ensino de uma segunda língua remontam à conquista sucessiva dos sumérios pelos acadianos, entre aproximadamente o ano 3000 e até 2350 a.C.. Os acadianos adotaram a escrita suméria e aprenderam a língua do povo conquistado. Naquele tempo, o conhecimento do sumério constituía um instrumento de promoção social que permitia o acesso à religião e à cultura da época. No entanto, a aprendizagem do sumério realizava-se através da escrita em língua suméria, o que não correspondia à língua usada pelos alunos nas suas práticas quotidianas.

Com efeito, desde tempos imemoriais que se sentiu a necessidade de falar diferentes línguas. Germain (1993) identifica o ano 2350 a.C. como a data que marca o início da aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos povos invasores ou invadidos, que surgiu então da conquista dos sumérios pelos acadianos. À semelhança destes e dos egípcios, os romanos também procuravam aprender a língua falada pelos povos por eles conquistados. Assim, desde o século III antes da nossa era, os romanos aprendem o grego como segunda língua, muito provavelmente devido ao prestígio que a civilização grega gozava, já que, até aquele momento, todas as línguas bárbaras foram sistematicamente ignoradas. Este mesmo autor refere o ano II a.C. como o nascimento do ensino bilingue, uma vez que os romanos aprendem o grego como a sua segunda língua, fórmula que foi replicada ao longo dos séculos em diversas sociedades.

A exigência de aprender línguas estrangeiras esteve assim diretamente relacionada com três fatores, que Ostler (2010) indica como sendo o comércio, a conversão religiosa e a conquista de novos territórios ou construção de impérios que conduziram ao estabelecimento de línguas francas. Por esse motivo, uma língua franca é, pela sua natureza, “a language of convenience” (Ostler, 2010:15). A par da realeza, as classes mais privilegiadas, nomeadamente a nobreza e o clero, necessitavam de dispor de tutores que lhes ensinassem as línguas necessárias à concretização dos seus objetivos religiosos, comerciais ou imperialistas. Todavia, não podemos negligenciar que a existência destes tutores se destinavam, também, a cultivar os herdeiros destas classes privilegiadas que abrangiam as línguas estrangeiras, sobretudo as clássicas, no continente europeu. Um dos primeiros exemplos remonta à Roma Antiga, onde duas línguas (o latim e o grego) eram aprendidas em simultâneo.

Este contexto de aprendizagem, no qual se conferia uma enorme importância à exposição a uma língua estrangeira, seguindo o modelo de aquisição da língua materna, ficou conhecido por método natural ou de imersão. Este método foi replicado ao longo dos séculos, inclusivamente na fase mais tardia do período do inglês médio, após a invasão normanda das Ilhas Britânicas por Guilherme, o Conquistador. Assim, os herdeiros dos nobres normandos exprimiam-se em inglês com os subalternos, em francês com os seus pares nobres e família e em latim na Igreja.

Na Europa, durante a Idade Média, o latim revestiu-se de um enorme prestígio, em parte por ser a língua do clero e das relações internacionais mas, também, da maioria das publicações filosóficas, literárias e científicas (Puren, 1988). O século XVI, no entanto, assistiu a uma grande revolução linguística marcada por um certo bilinguismo principalmente entre os educadores. No início do Renascimento, as línguas vernáculas como o francês, o italiano, o inglês, o espanhol, o alemão e o holandês - línguas francas resultantes dos Descobrimentos e das consequentes potências imperialistas - tornaram-se cada vez mais importantes e o latim menos usado na oralidade. À medida que as diversas línguas nacionais suplantaram o latim como língua de comunicação, foram gradualmente tornando-se objeto de aprendizagem escolar. No que se refere à metodologia, será o modo de

ensino do latim que prevalece ao longo de toda a Idade Média e o ensino das línguas modernas recorre ao modelo de ensino do latim. No Renascimento, o latim era ensinado na língua dos alunos e as lições eram constituídas por frases isoladas, na língua materna, escolhidas em função do conteúdo gramatical a ser ensinado e memorizado pelos alunos (Martins Cestaro, 2016).

A partir do século XVIII, no entanto, os textos em língua estrangeira tornam-se objeto de estudo; os exercícios de versão/gramática passaram a substituir a forma anterior de ensino que partia de frases isoladas retiradas da língua materna. É com base nesse modelo de ensino que, no século XVIII, se assistirá à consagração do chamado “método gramática-tradução”, conhecido frequentemente por método “tradicional” ou “clássico”.

1.1. O MÉTODO TRADICIONAL (GRAMÁTICA-TRADUÇÃO)

O método “tradicional” ou de “gramática-tradução” foi utilizado, inicialmente, para o ensino das línguas clássicas, nomeadamente do grego e do latim. É a concepção de ensino do latim, necessária à formação do espírito que vai servir de modelo ao ensino das línguas vivas (Germain, 1993). Esta assimilação do método empregue pelas línguas mortas devia-se, em grande parte, “ao prestígio destas e ao desejo de valorização da sua imagem e do seu estatuto por parte dos professores de línguas vivas, bem como à ausência de tradição escolar no ensino das línguas estrangeiras e consequente falta de formação do pessoal docente, totalmente improvisado no início, que tenderia a reproduzir, na sua prática, as orientações que teriam presidido à sua própria formação em línguas clássicas” (Frias, 1992:19).

Este método considerado por muitos de ativo e eficaz, nasceu na Prússia, no final do século XVIII, tendo exercido uma influência decisiva e passando desde então a ser considerada como a metodologia mais eficaz a ser aplicada nas escolas secundárias prussianas (os *Gymnasien*), durante todo o século XIX (Howatt, 1991:131).

Os objetivos deste método que vigorou, exclusivo, até o início do século XX, era o de transmitir um conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa. Partia de um texto de leitura e colocava questões para aplicação das regras gramaticais. O livro de textos escritos

literários, o dicionário e o livro de gramática eram, portanto, instrumentos privilegiados de trabalho. Propunha-se a tradução e a versão como base de compreensão da língua em estudo. Todavia, a combinação regular da gramática e da tradução só se tornou popular a partir do final do século XVIII. Nesse domínio, merecem particular destaque, as gramáticas de Meidinger e os cursos de línguas desenvolvidos por Ollendorf, baseados na apresentação da regra gramatical, seguida de uma lista de vocabulário e de exercícios de tradução.

A aprendizagem da língua estrangeira era vista como uma atividade intelectual em que o aluno deveria aprender e memorizar as regras e os exemplos, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe. Os alunos recebiam e elaboravam listas exaustivas de vocabulário. As atividades propostas compreendiam exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados, tradução e versão. Além disso, a oralidade não era alvo de uma abordagem sistemática por este método, nem sequer referida como uma preocupação a ter em consideração, em parte porque o estudo da língua estrangeira passou a ter objetivos mais culturais do que pragmáticos. A relação professor/aluno era vertical, sendo o topo da pirâmide representada pela autoridade, ou seja, pelo professor que detinha o saber. A interação professor/aluno era praticamente inexistente e o controle rígido da aprendizagem não permitia ao aluno qualquer hipótese de falha.

Pode-se mesmo afirmar que, de todos os métodos que se sucederam no ensino das línguas estrangeiras, este foi o único que atribuiu a primazia à escrita e o estatuto de suporte exclusivo do ensino ao texto literário (Frias, 1992).

1.2. O MÉTODO NATURAL

O século XIX ficou marcado por um movimento reformista que surgiu como oposição ao método da gramática-tradução. Este movimento foi designado de diferentes modos, nomeadamente, método natural, fonético ou intuitivo.

Christian Puren (1988), na obra que dedica à história das metodologias do ensino das línguas, considera que a reflexão sobre o “método natural” foi uma das componentes originais do pensamento didático europeu do século XVI ao século XIX. Segundo ele, a expressão era já correntemente utilizada no século XVII, designando “o método instintivamente utilizado pela mãe, pela governanta ou pelo

perceptor estrangeiro com as crianças, ou ainda pelos naturais do país com os estrangeiros [...]. O sistema do perceptor estrangeiro (da *miss* inglesa, da *fraülein* alemã ou da *mademoiselle* francesa) foi de uso corrente nas grandes famílias aristocráticas e burguesas até ao princípio do século XX” (Puren, 1988:34-35).

A alteração paradigmática baseava-se em três princípios: a primazia do discurso, a centralidade da utilização e graduação de textos relativos a tópicos pertinentes e a prioridade atribuída à metodologia oral, particularmente, em fases de aprendizagem mais precoces. A aprendizagem da gramática era realizada partindo dum exercício indutivo e a tradução era praticamente desvalorizada.

O ensino da língua estrangeira realizava-se assim através da língua-meta, apenas se ensinando o vocabulário relativo ao quotidiano, que era apresentado através de objetos e desenhos, enquanto o vocabulário abstrato era realizado por mera associação de ideias. Por conseguinte, qualquer competência relativa à comunicação oral era desenvolvida numa progressão sequencial e organizada em torno de diálogos entre professores e alunos. Seguindo em parte o processo natural de aquisição da língua materna, no qual a criança aprende primeiro a falar e só posteriormente a escrever, o estudante era, a nível da oralidade, totalmente imerso na língua estrangeira.

As diferentes abordagens compreendidas pela designação de método reformista destacavam a oralidade nas suas vertentes da compreensão e da expressão orais. A presença da gramática e do vocabulário era praticamente residual e contextual principalmente nos primeiros estádios de aprendizagem. Este primado da oralidade sobre a escrita obrigou a uma redefinição do papel do professor, passando então a ser-lhe exigida uma maior competência oral na língua alvo.

1.3. O MÉTODO DIRETO

No início do século XX, o paradigma clássico entra progressivamente em declínio: a gramática tradicional é questionada, a linguística coloca a língua falada no centro das suas preocupações e, na educação em geral, com a escola de massas, o papel do professor como agente principal no processo de ensino-aprendizagem, é reavaliado.

Depois de um longo período dominado pelo método tradicional e sob a pressão de necessidades políticas, económicas e turísticas, começa a reconhecer-se a importância de ensinar a língua estrangeira como instrumento de comunicação. Até aos anos 40, do século XX, o principal objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira moderna continuava sendo o ensino do vocabulário. A tónica era colocada na palavra escrita, enquanto as capacidades de audição e fala eram praticamente ignoradas (Norris *apud* Bohn e Vandresen, 1988).

Contra esse ensino e, respondendo aos novos anseios sociais, surgiu o método direto⁶⁰³ do ensino de línguas (Puren, 1988). Segundo este método, a aprendizagem da língua estrangeira ocorria no contacto direto com a língua em estudo, devendo a língua materna ser excluída da sala de aula. A transmissão dos significados realizava-se através de gestos, gravuras, fotos, simulações, enfim, tudo o que pudesse facilitar a compreensão, sem nunca recorrer à tradução. Aliás o termo “direto” refere-se ao acesso direto, sem intervenção da tradução, de forma a fazer com que o aluno pensasse diretamente na língua estrangeira. Inicialmente, o aluno era exposto aos factos da língua para, num segundo momento, chegar à sua sistematização. Para tal, o professor ao propôr um enunciado deveria, simultaneamente, mostrar um objeto ou realizar uma acção evidenciando para o efeito um realismo teatral que lhe conferisse um lugar central na aula. Uma das suas inovações mais significativas consistiu na gradação da dificuldade dos materiais de ensino em função do nível etário e cultural dos alunos.

As atividades propostas aos alunos eram variadas: compreensão do texto e dos exercícios de gramática, transformação a partir de textos de base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação. No entanto, os exercícios de conversação eram baseados num esquema de pergunta/resposta, que obedecia a uma preparação oral dos exercícios que deveriam seguir o modelo, anteriormente proposto. O professor continuava no centro do processo de ensino –

⁶⁰³ O método direto foi imposto no ensino secundário francês por instruções decretadas em 1901, 1902 e 1908. Tratava-se de aprender um idioma estrangeiro sem passar pela língua materna, nem pela ortografia, nem por regras gramáticas supérfluas. Imposto de forma algo radical, suscitou resistências e foi abandonado depois da 1ª Guerra Mundial; em 20 de Setembro de 1915, um método mais ou menos intermediário acabou por ser adotado. De modo que, em França, o método direto terá estado em vigor somente durante um breve período, cerca de uma década, tendo sido efémero mas muito intenso (Puren, 1988:64).

aprendizagem, ficando o aluno sem qualquer autonomia. O professor era o modelo linguístico do aluno. Não havia praticamente nenhuma interação entre os alunos apesar de eles poderem conversar entre si, através de jogos de pergunta e resposta. O relevo atribuído à oralidade conduziu à introdução do fonógrafo na sala de aula, como um recurso auxiliar importante da pronúncia.

A interdição absoluta da tradução para a língua materna nos primeiros anos de estudo, até mesmo como recurso de explicação, acabando por concentrar toda atenção do processo ensino-aprendizagem na figura do professor, foi o seu maior defeito (Martins-Cestaro, 1997). Todavia, em anos mais avançados, o método não rejeitou liminarmente o recurso à tradução, uma vez que pretendia não só ensinar a língua como a cultura de que a língua também era expressão e, nesse sentido, os textos literários eram encarados como realizações concretas da cultura de um povo (Cabrita, 2000).

1.4. O MÉTODO AUDIOLINGUAL

Com a entrada dos americanos na II Guerra Mundial, o exército sentiu a necessidade de rapidamente produzir falantes fluentes em várias línguas, principalmente das faladas nos futuros palcos de operação militar. A fim de atingir tal objetivo foi lançado, em 1943, um grande programa didático que deu origem ao chamado “método do exército” que se desenvolveu no que hoje é conhecido como o método áudio-oral. Os princípios básicos deste método eram: *a língua é fala e não escrita* (com isso restabelecia-se a ênfase na língua oral) e *a língua é um conjunto de hábitos*: a língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiriam através de um processo mecânico de estímulo/resposta.

Este método teve um êxito imediato que resultou, em grande medida, do tipo de aprendentes com que se confrontou. Em 1942, o Governo americano concebeu um programa de treino⁶⁰⁴, colocado em prática no ano seguinte, no qual existia uma imersão total do aprendente numa espécie de curso intensivo de línguas estrangeiras (Cabrita, 2000:125). Uma vez que os aprendentes eram todos adultos - soldados, diplomatas e outro pessoal não especializado -, que iriam ser deslocados

⁶⁰⁴ Este programa foi colocado em prática, em 1943, e ficou conhecido por *Army Specialized Training Program* (ASTP).

para países estrangeiros, onde a sua atividade profissional seria desenvolvida, a sua motivação para a aprendizagem da língua alvo era enorme. Ao longo de doze dias, os aprendentes despendiam aproximadamente 30 horas na prática de exercícios, acompanhados por um falante nativo da língua alvo e entre 40 e 60 horas, no estudo individual da matéria lecionada.

Por outro lado, os condicionalismos socioculturais suscitados pela II Guerra Mundial conduziram à implantação do inglês como língua internacional e à implementação do seu estudo à escala mundial. Como resultado disso, passou a aplicar-se ao estudo do inglês como língua estrangeira, algumas das inovações tecnológicas (o gravador e o laboratório de línguas) e metodológicas que a guerra tinha feito desenvolver, principalmente dos ensinamentos retirados do “método do exército”. É neste contexto que surge o método audiolingual⁶⁰⁵, baseado nos princípios da psicologia da aprendizagem: da psicologia behaviorista (de Skinner) e da linguística distribucional (de Bloomfield), então em voga nos Estados Unidos. Com efeito, o aprendente era confrontado com a língua alvo, reagia pela sua motivação para aprender, a qual era reforçada pela aprovação que desejava obter do professor ou pela própria satisfação provocada pelo uso da língua alvo. Nesse sentido, as respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor.

Havia uma grande preocupação para que os alunos não cometessem erros. Para tanto, ensinava-se através da apresentação gradual de estruturas, por meio de exercícios estruturais. Assim, a gramática era apresentada aos alunos, não por regras mas através de uma série de exemplos ou modelos; e os paradigmas gramaticais e o vocabulário eram apresentados não através de listas mas em frases completas. A aquisição de uma língua podia ser considerada como um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos, sendo a ênfase colocada na oralidade, durante os primeiros anos de aprendizagem, entendendo-se a oralidade não só como a compreensão da língua falada como também a sua reprodução correta. Por esse motivo, o gravador e o laboratório de línguas, uma vez que proporcionavam “o contacto com modelos de diálogos e exercícios orais por falantes nativos da língua alvo”, passaram a constituir dois elementos de extrema

⁶⁰⁵ O termo audiolingual foi cunhado pelo professor da Universidade de Yale, Nelson Brooks.

importância, através dos quais o aluno repetia oralmente as estruturas apresentadas em sala de aula, a fim de serem totalmente memorizadas e automatizadas. O professor continuava no centro do processo do ensino-aprendizagem, dirigindo e controlando o comportamento linguístico dos alunos (Martins-Cestaro, 1997).

Após alguns anos de entusiasmo por este tipo de abordagem, a decepção foi inevitável: os exercícios estruturais aborreciam os alunos e, como consequência, a motivação decrescia rapidamente. A incapacidade de levar o aluno a estádios mais avançados devido à dificuldade de passar do automatismo à expressão espontânea da língua foi uma das maiores críticas feitas a este método.

1.5. O MÉTODO AUDIOVISUAL

Após a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa torna-se, cada vez mais, a língua das comunicações internacionais. O método audiovisual situa-se num prolongamento do método direto, na medida em que as suas principais inovações constituem, em parte, as tentativas de solução dos problemas com os quais se defrontavam os defensores do método direto.

Puren (1988) classifica os cursos audiovisuais em três fases: os de primeira geração, nos anos 60, os de segunda geração, nos anos 70, marcados pela integração didática e por uma tendência behaviorista e os de terceira, nos anos 80. A estreita gradação gramatical, bem linear dos cursos audiovisuais de primeira geração, com seus exercícios mecânicos, lembram as frases modelo dos cursos audioorais. Outra forte influência do método áudio-oral diz respeito aos processos combinados de memorização e dramatização dos diálogos de base do método audiovisual e aos exercícios estruturais que são inseridos em muitos cursos audiovisuais. Os de segunda geração são essencialmente marcados por um esforço de correção e/ou adaptação aos contextos escolares. Já os chamados de terceira geração nos anos 80 são caracterizados por tentativas de integração de novas tendências didáticas, “nacionais-funcionais” e “comunicativas”.

Nas duas primeiras fases do método audiovisual, o aluno desempenha um papel recetivo e um pouco submisso diante do professor e do manual. Ele não tem

autonomia, nem criatividade, sendo toda a comunicação praticamente centrada no professor⁶⁰⁶.

1.6. A ABORDAGEM COMUNICATIVA

O desenvolvimento da competência de comunicar em inglês não começou apenas com a abordagem comunicativa. Já desde a década de 60, quer o método áudio-oral quer o método audiovisual procuravam, à sua maneira, contribuir para esse objetivo. O primeiro atribuía destaque à necessidade de imitar um modelo por meio da prática continuada de exercícios estruturais, segundo uma progressão graduada com critério, a ter lugar na sala de aula, de uma forma consistente, ou no laboratório de línguas, quando existente na escola e possível de utilizar; o segundo, em voga nas décadas de 60 e 70, combinava a utilização da imagem em qualquer suporte à presença do som, com o propósito de apresentar as formas linguísticas em situação, simulando, assim, atos de comunicação e visando dar origem a novos atos deste tipo.

Enquanto nos Estados Unidos ainda se dava destaque ao código da língua, ao nível da frase (Bloomfield, linguística estruturalista, e Chomsky, gramática generativa - transformacional), na Europa, os linguistas enfatizavam o estudo do discurso. Esse estudo propunha não apenas a análise do texto oral e escrito, como também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. A língua era, então, analisada como um conjunto de eventos comunicativos (Leffa apud Bohn e Vandersen, 1988).

O “método comunicativo” centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Trata-se de ensinar ao aluno a comunicar em língua estrangeira e a adquirir competências de comunicação. Este conceito foi desenvolvido por Dell Hymes (1991) baseado em reflexões críticas sobre a noção de *competence* (competência) e *performance* (desempenho) de Chomsky.

A gramática base do método comunicativo é a nocional - a gramática das noções, das ideias e da organização do sentido. As atividades gramaticais encontram-se ao serviço da comunicação. Os exercícios formais e repetitivos deram

⁶⁰⁶ Uma vez que a terceira fase (década de 80 do século XX) já se encontra fora do âmbito deste estudo, ela não é aqui alvo de análise.

lugar, neste método, aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos. Utiliza-se a prática de conceituação, levando cada aluno a descobrir, individualmente, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aluno no processo de aprendizagem.

O “método comunicativo” atribui grande importância à produção dos alunos, no sentido em que tenta favorecer estas produções, dando ao aluno a oportunidade de produzir na língua estrangeira, ajudando-o, desse modo, a vencer os seus bloqueios, sem corrigi-lo sistematicamente. A aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também de técnicas usadas em sala de aula. As estratégias utilizadas visando a produção de enunciados comunicativos eram variadas: o trabalho em grupo que permite a comunicação entre os alunos (com a preocupação maior nas estratégias de comunicação do que na forma dos enunciados); as técnicas de criatividade e as dramatizações que permitem a expressão mais livre, a leitura silenciosa global de textos autênticos (em oposição a textos fabricados para fins pedagógicos), o papel fundamental da afetividade nas interações como também o trabalho individual autogerado, como meio de desenvolver sua capacidade de auto-aprendizagem (Moirand, 1982, Galisson, 1980). O erro é visto como um processo natural da aprendizagem, através do qual o estudante mostra que ele testa continuamente as hipóteses que levanta sobre a língua (Germain, 1993). O professor deixa de ocupar o papel principal no processo de ensino-aprendizagem, de ser detentor do conhecimento, para assumir o papel de orientador, de “facilitador” e “organizador” das atividades da turma. Um outro factor relevante e facilitador da aprendizagem é a atmosfera que reina na turma, a qual depende, em grande medida, do professor.

De facto, são diversos os elementos que se conjugam com o intuito de assegurar a aprendizagem de uma língua estrangeira mas, acredita-se que o “estar motivado para aprender” constitui, ainda assim, a melhor forma de treino, independente da metodologia a ser utilizada. Acredita-se que para manter a motivação pela língua estrangeira em estudo, o aluno necessita de se envolver no processo, tem de “aprender a aprender” e ser capaz de assumir uma parte de responsabilidade pela sua aprendizagem.

2. A AULA DE INGLÊS TRADICIONAL ENTRE 1836 E 1894-95

Até à segunda metade do século XIX, os textos legais que regulamentam a organização e o funcionamento dos liceus são omissos no que respeita aos métodos de ensino a adotar. Quando os liceus foram criados não foram definidas quaisquer normas pedagógicas. As disposições acerca da metodologia a adotar foram remetidas para regulamentos a elaborar pelos Conselhos dos liceus e, posteriormente, submetidos à apreciação da Direção-Geral de Instrução. Era da responsabilidade do Conselho Geral Diretor do Ensino Primário e Secundário, a organização de um *directório* que abarcasse o regimento dos professores, os desenvolvimentos das aulas, as instruções e os regulamentos especiais, necessários para o funcionamento eficaz do ensino.

Quer no decreto de Passos Manuel, que cria os liceus portugueses em 1836 (art. 53º), quer na reforma da instrução secundária de 1844 (Título X, art. 165º), se estabelece que os métodos de ensino seriam objeto de disposições regulamentares posteriores. A partir desse ano, foram publicados um total de cinco regulamentos para os liceus (Regulamentos de 1860, 1863, 1873, 1880 e 1886), completados por inúmeras portarias, ofícios e circulares, destinados a fazer cumprir as suas disposições e a esclarecer ou a facilitar a sua execução.

Em relação ao funcionamento das aulas que eram públicas, muito pouco sabemos. O Liceu do Funchal previa a abertura das salas 15 minutos antes do começo das aulas, em caso de chuva; de outro modo, os alunos aguardavam à porta da sala a chegada do professor, sendo este o último a entrar, devendo dirigir-se para a sua cadeira, logo de seguida. E era o professor o último a sair quando acabava a aula. O Liceu de Lisboa também apresentava esta norma, acrescentando que todos os alunos deviam cumprimentar o professor com uma vénia e, em seguida, ocupar os lugares que lhes estavam reservados.

As aulas funcionavam de portas abertas, podendo assistir às lições qualquer pessoa que assim entendesse. Para o efeito, o porteiro conduzia-a à sala onde ocuparia os lugares destinados ao público em geral, desde que se apresentasse apropriadamente e se conservasse mero espectador. Todo o professor que entrando no pátio fosse confrontado com estudantes era obrigado a cumprimentá-los,

esperando deles um tratamento igual (art. 17º do *Regulamento Policial do Liceu Nacional do Funchal em 1838*). Todo o estudante que chegando depois do professor continuasse a demorar-se no pátio após o primeiro aviso do guarda do liceu, seria imediatamente notado como não-presente. Todo o estudante que chegasse à respectiva aula, 15 minutos depois da hora da entrada perdia a sessão (art.º 19º e 20º, do *Regulamento Policial do Liceu Nacional do Funchal em 1838*). As aulas terminavam com o som de uma sineta tocada pelo porteiro. Ao professor era expressamente vedada a interrupção das lições. No caso em que um aluno tivesse necessidade de sair da aula durante a lição, tinha de pedir ao professor permissão do lugar e somente um aluno de cada vez podia ausentar-se.

O regulamento do Liceu de Lisboa estabelecia que nas aulas devia reinar uma enorme atenção e respeito. O silêncio só era interrompido pela voz do professor ou do aluno a quem ele mandasse falar. Sempre que um aluno se dirigisse ao professor, para dar a sua lição ou para responder a qualquer questão, fazia-lo de pé. Nenhum aluno podia ficar dispensado de dar lição se não tivesse prevenido o professor à entrada da aula, alegando motivo justificado e verídico (Adão, 1982).

Os métodos pedagógicos usados nos liceus encontram-se profundamente impregnados de tradição e de rotina. A maioria dos professores ministrava as lições de modo *ex cathedra*, em que muitas aulas decorriam como verdadeiros monólogos do professor. Usavam a memorização para a aprendizagem das matérias curriculares (método de memorização), sem atender ao desenvolvimento das capacidades intelectuais de cada aluno (Adão, 1982).

A partir da segunda metade do século XIX, o método utilizado no ensino de línguas vivas era baseado no método tradicional da “gramática-tradução” (decalcada da gramática greco-latina). A aula consistia em lições de gramática tradicional e de tradução. Os textos apresentados aos alunos eram textos escritos literários, modelos dos grandes autores e grande parte das atividades da aula eram escritas. Na aula, a explicação do vocabulário consistia na tradução sistemática de novas palavras e no estabelecimento de longas listas de equivalências. A tradução ocupava um lugar central na aula de inglês.

O modo como os professores colocavam em prática o método da “gramática-tradução” era variável, pois, nem todos recorriam à mesma abordagem em aula. Em

1860 exigia-se ao professor o cumprimento daquilo que se encontrava estipulado na legislação. Nas duas horas que duravam a aula, o professor tinha de ocupar, pelo menos uma, a interrogar os alunos sobre os conteúdos da lição anterior, ficando o restante tempo destinado à leção dos conteúdos estipulados para essa aula ou o que os alunos tinham de estudar para o dia seguinte. Para além do cumprimento destas diretrizes, o docente tinha de propôr exercícios escritos que seriam corrigidos por ele em voz alta e para toda a classe e previam-se repetições semanais, orais e escritas (Regulamento de 10 de Abril de 1860).

A partir de 1870, para ser aluno do Liceu Nacional de Évora qualquer aluno, ordinário ou voluntário, tinha de estar matriculado em alguma das suas aulas. Independentemente da categoria, os alunos eram obrigados a assistir a todas as aulas e a realizarem todos os trabalhos escolares distribuídos pelo professor. No liceu, todas as aulas eram públicas e nelas havia lugares destinados aos visitantes, totalmente separados dos lugares reservados aos alunos. Numa tabela afixada em local perfeitamente visível por todos os alunos, encontravam-se designados os dias e as horas de cada aula. Aos alunos era esperado que se “distinguissem pela modéstia das suas palavras e pela postura das suas ações”⁶⁰⁷. E quando se deparassem com algum professor ou visitante deviam manter uma postura correta e respeitadora, obedecendo geralmente a uma certa formalidade e educação:

Quando acontecesse passar qualquer professor, ou ainda mesmo algum visitante, que se apresentasse em termos decentes, não deviam ficar assentados, cobertos nem embuçados nas capas; por que isso repugnava com as leis da decência e civilidade, e revelava falta de respeito e de consideração (art.º 4º, do Regulamento Policial para o Lyceu Nacional de Évora, 1874).

À hora indicada no horário, o aluno devia apresentar-se para a entrada da respetiva aula, colocando-se à porta e cortejando os professores em sinal de respeito. Depois da entrada do professor na aula, o porteiro do liceu fazia a chamada dos alunos, destacando em voz alta o nome dos ausentes, de modo que o professor também os registasse no seu caderno. Todavia, o aluno que faltasse à aula não podia permanecer no liceu, enquanto aquela durasse. Nas aulas, o silêncio

⁶⁰⁷ *Regulamento Policial para o Lyceu Nacional de Évora* (1874). In ANTT, Ministério do Reino, maço 3733.

imperava, sendo unicamente interrompido pela voz do professor ou do aluno a quem ele se tivesse dirigido. Os alunos deviam apresentar-se nas aulas munidos dos compêndios adotados no liceu e não se podiam recusar a dar lição ou a realizar qualquer exercício da aula. Nenhum aluno podia ausentar-se da aula sem motivo devidamente justificado e sem autorização do professor (art.º 7 e art.º 8). A interrupção da aula só era permitida em situações verdadeiramente extraordinárias. As notas das aulas, graduadas de acordo com uma escala de classificação, eram devidamente ponderadas quando se tratava da habilitação dos alunos para os exames de passagem e exames finais.

Mensalmente, em reunião de Conselho, os professores atribuíam uma nota escrita sobre o comportamento moral e literário dos seus alunos, referente aos alunos que no mês imediatamente anterior mais se tivessem destacado, independentemente do seu mérito.

2.1. A ESTRUTURA DA AULA

Até finais do século XIX, as aulas de inglês eram constituídas principalmente por “interrogações”, “explicações”, “repetições” e “exercícios”, que incidiam na “gramática”, na “leitura, tradução e análise de textos” e, também, na “composição”. O facto do estudo da versificação (“noções da metrficação inglesa” - 3º ano) e do “dictado em inglês” (1º e 2º anos) terem sido introduzidos nos programas disciplinares⁶⁰⁸ a partir de 1872, e o regulamento para os liceus nacionais⁶⁰⁹ estabelecer que as aulas tinham de estar em conformidade com os programas oficiais, em nada modificou a estrutura tradicional da aula de inglês. O professor classificava/avaliava as aulas segundo uma escala quantitativa, à qual correspondia uma menção qualitativa: 0-4=mau; 5-9=medíocre; 10-14=suficiente; 15-19=bom e 20=ótimo.

Nas leis e nos decretos publicados ao longo do século XIX, é notória a preocupação pelo estabelecimento e uniformização da metodologia utilizada na prática pedagógica. O ensino era, no entanto, organizado em função dos manuais e

⁶⁰⁸ Vide “Programa para o curso de língua inglesa”. In *Novo programma do curso dos lyceus, segundo a portaria de 5 de Outubro de 1872* (1872:11-12).

⁶⁰⁹ Decreto de 31 de Março de 1873, artigo 22º.

compêndios e o centro de toda a atividade pedagógica circunscrevia-se ao livro escolar. Era por eles que o professor organizava a exposição da sua aula e por eles que os alunos copiavam, repetiam e faziam os trabalhos de casa.

2.1.1. AS INTERROGAÇÕES E AS EXPLICAÇÕES

A estrutura das aulas organizava-se segundo um modelo bipartido: o professor devia empregar a primeira hora a fazer chamadas onde os alunos deviam repetir a matéria dada na aula anterior. A segunda parte devia ser ocupada com explicações sobre a matéria que estava a ser lecionada ou sobre aquela que devia ser estudada em casa e ainda com a realização de exercícios escritos individuais que eram corrigidos pelo professor, em voz alta, para toda a turma. A insistência metodológica incidia na repetição, havendo mesmo obrigação do professor em proceder a uma aula de repetição ao fim de um conjunto de lições que, em 1860, totalizavam quatro.

A aula⁶¹⁰ de língua estrangeira desenrolava-se em dois momentos diferenciados: o primeiro destinado às interrogações e o segundo às explicações. Até 1873, os regulamentos vigentes determinavam que metade da aula fosse destinada às “interrogações” e a outra metade às “explicações”:

Os professores empregarão pelo menos” metade do tempo “em ouvir o maior número possível de alunos sobre a lição passada anteriormente, e o resto do tempo em dar as explicações” necessárias “para a completa inteligência das doutrinas que forem objecto” da lição daquele dia “ou da que os alunos têm que estudar para o dia seguinte de aula (Regulamento para os liceus nacionais de 10 de Abril de 1860, Cap. IV – Das aulas, art.º 30º, p. 132, e Regulamento para os liceus nacionais de 9 de Setembro de 1863, Cap. IV – Das aulas, art.º 27º, pp. 448-449).

Se no regulamento de 31 de Março de 1873 ficava estipulado que “os professores” seriam “obrigados a empregar pelo menos metade do tempo que dura o exercício das aulas em dar as explicações necessárias para a inteligência das doutrinas da lição seguinte” (Regulamento para os liceus nacionais, de 31 de Março de 1873, *Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, 1874:52), nos regulamentos de

⁶¹⁰ A sua duração variou entre 1 hora e um quarto a 2 horas (2 horas de 1860 a 1863; 2 horas ou 1 hora e meia se a disciplina era regida simultaneamente pelo professor de francês), de 1863 a 1870; 1 hora e meia de 1870 a 1872; 1 hora e um quarto de 1872 a 1880; 1 hora e meia de 1880 a 1886 e 1 hora e um quarto de 1886 a 1894.

1880 e 1886, aquele esquema ficou restrito aos dias que o professor “destinar à exposição oral das lições”, nos quais ele “empregará até metade do tempo da aula em interrogar os alunos sobre a última lição explicada” (Providências regulamentares aprovadas por decreto de 14 de Outubro de 1880, *Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, 1881, art. 30º, p. 306; Regulamento dos liceus de 12 de Agosto de 1886, *Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, 1887, art. 23º, p. 314).

O hábito de basear as aulas em “interrogações” e “explicações” remonta muito provavelmente aos anos 40 do século XIX, como se pode depreender das instruções emanadas pelo Governo, à secção comercial do *Liceu Nacional de Lisboa*, em 11 de Julho de 1846:

(...) 2º Continuará em vigor o método de ensino, até então seguido, de designar o professor na véspera o número de folhas do compêndio que deviam ser estudadas, e haviam de fazer objecto da lição do dia seguinte, no qual o mesmo professor explicaria a matéria não compreendida pelo estudante (Silvestre Ribeiro, *História dos Estabelecimentos Literários e Científicos*, tomo VIII, p. 113).

O lugar atribuído na aula às explicações, outra parte fundamental que integrava a lição de língua inglesa, devia-se principalmente à importância que era então atribuída ao texto na aprendizagem do aluno.

2.1.2. AS REPETIÇÕES

As repetições designavam quer as revisões feitas pelo professor, em que a matéria já exposta era repetida, quer a avaliação de conhecimentos realizada periodicamente. O segundo tipo de repetição, a avaliação periódica de conhecimentos a que o aluno era submetido, parece corresponder às “chamadas” - o “ser chamado à lição” - que persistiram no nosso ensino liceal até ao terceiro quartel do século XX.

O regulamento dos liceus de 1860 refere a obrigatoriedade de repetições semanais, orais ou escritas, que deviam fazer-se, no caso da disciplina de inglês, depois de quatro ou mais dias de aula por semana (art.º 32º, do referido regulamento). No regulamento de 1863, as repetições semanais, orais ou escritas, mantiveram-se, realizando-se com cinco dias de intervalo: “Depois de cinco dias de aula haverá uma repetição oral ou por escrito das lições explicadas nos mesmos

dias” (*Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, Regulamento para os liceus nacionais, de 9 de Setembro de 1863, Secção I, Cap. IV – Das aulas, Art. 29º, 1864, p. 449). O regulamento de 1873, que é menos explícito do que os anteriores sobre o funcionamento das aulas, alude a “repetições orais, e por escrito para o adiantamento dos alunos” que se realizariam quando o professor assim entendesse (*Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, Regulamento para os liceus nacionais, de 31 de Março de 1873, 1874, Secção I, Cap. IV – Das aulas, art. 23º, § único, p. 52).

O elemento essencial da avaliação continuava a incidir nas repetições e o aproveitamento do aluno era aferido numa escala de 0 a 20 valores, com base na informação das “lições ou repetições” que constavam do caderno de registo dos alunos” (*Ibid.*, art.º 24º, p. 52). Quanto à habilitação para exame, só se consideravam “habilitados para encerrar matrícula, em cada disciplina”, os alunos que não tivessem perdido o ano por faltas e obtido nota superior a 7, na média dos valores das lições, repetições e exercícios durante o ano letivo” (*Ibid.*, Cap. V – Do encerramento das aulas e da habilitação dos alunos para os exames, art. 26º, § único, p. 52).

A repetição, nas duas aceções referidas, mantém-se uma prática corrente ao longo de toda a década de 80, do século XIX.

A carta de lei de 19 de Junho de 1880, que reforma a instrução secundária, ao designar as tarefas dos professores substitutos⁶¹¹, refere a obrigação de acompanharem os alunos nas salas de estudo, “repetindo as lições, tirando dúvidas, facilitando os exercícios de memória, corrigindo as versões, explicando os temas...” (“Carta de lei de 14 de Junho de 1880”, Cap. II – Disciplinas e cursos dos institutos secundários, art. 18º, § 2º, p. 96, *Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, 1881).

No regulamento de 14 de Outubro do mesmo ano, decretado com vista à execução das providências aprovadas naquela Carta de lei, figuram, entre os exercícios escolares mencionados, as “repetições teóricas, orais ou escritas”. À semelhança dos regulamentos anteriores, as repetições continuam a ser decisivas na

⁶¹¹ Esta categoria integrava todos os que, na falta dos professores proprietários, eram responsáveis pela regência das suas cadeiras.

avaliação do aluno, que era classificado consoante as informações das lições e repetições anotadas no caderno de registo do professor.

Nos três regulamentos dos liceus que vigoraram até à reforma de 1880 (regulamentos de 1860, 1863 e 1873), determinava-se que o professor marcasse “falta aos alunos que, não só se recusassem a “dar lição” e a executar “qualquer trabalho escolar”, como, também, a “responder às perguntas que lhe fossem feitas nas repetições” (*Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, regulamento para os liceus nacionais, de 1860, 1863 e 1873, Secção I, Cap. III – Da frequência e disciplina escolar, art. 21º, §1º, p. 131; art. 18º, § 1º, p. 448 e art. 16º, § 2º, p. 52, respetivamente).

2.1.3. OS EXERCÍCIOS ESCOLARES

Os “exercícios escolares” ou “trabalhos escolares” era a designação comum que compreendia todo o trabalho realizado pelo aluno na aula e, particularmente, o trabalho escrito.

2.1.3.1. OS EXERCÍCIOS ESCRITOS

O “tema”⁶¹² constituía o exercício central ao qual todos os outros necessariamente se reportavam: “Haverá em todas as aulas exercícios ou temas escritos, os quais serão analisados e emendados pelo professor, em voz alta e para toda a classe”, dizia-se nos regulamentos de 1860 e 1863 (*Colecção Oficial Da Legislação Portuguesa*, Regulamento para os liceus nacionais de 1860 e 1863, Secção I, Cap. IV – Das aulas, art. 31º, p. 132, art. 28º, p. 449 respetivamente).

O tema, que por vezes se identificava com a composição, era simultaneamente um exercício de tradução – retroversão e de aplicação gramatical.

Nos primeiros planos curriculares decretados em Portugal, o francês e o inglês constituíam uma única cadeira: “Línguas francesa e inglesa, e as suas gramáticas” (Decreto de 17 de Novembro de 1836) e “Línguas francesa e inglesa” (decreto de 20 de Setembro de 1844). Foi somente com a publicação do Regulamento de 10 de Abril de 1860, que o francês e o inglês passaram a ser duas disciplinas autónomas:

⁶¹² O “tema” refere-se à retroversão geral (*thème*) e podia integrar a sua forma literária (“*thème traditionnel*”) ou gramatical (“*thème grammatical*”).

“Língua francesa” e “Língua inglesa”, muito embora o *Liceu do Funchal* já ter a lecionar as duas disciplinas em separado. Entre os exercícios escritos que se realizavam na aula destacam-se as traduções, cópias, ditados, exercícios gramaticais, composições e cartas.

2.1.3.2. OS EXERCÍCIOS ORAIS

Os principais exercícios orais compreendiam a leitura e a tradução e, a partir de 1863, também a análise gramatical de prosadores e poetas, sobre os quais incidia também a avaliação: “No último exame das línguas os examinandos deverão, na prova oral, traduzir trechos dos autores adotados no liceu para o ensino dessas línguas, e fazer a análise gramatical desses trechos” (art. 50º do Regulamento para os liceus nacionais de 10 de Abril de 1860 - *Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, 1861:135).

No regulamento posterior, decretado em 1863, introduz-se na prova oral a leitura: “Nos exames das línguas estrangeiras os examinandos deverão [...] ler e traduzir trechos dos autores adotados para o ensino dessas línguas, e fazer a análise sobre esses trechos” (art. 48º do regulamento para os liceus nacionais de 9 de Setembro de 1863 - *Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, 1864:451).

2.1.3.2.1. A LEITURA

Toda e qualquer referência à leitura surgia, geralmente, a propósito do ensino e correção da pronúncia. Desde que o aluno fosse capaz de enunciar o seu pensamento, ainda que de modo simples, pela posse dum vocabulário restrito, a progressão da sua aprendizagem deixa de verificar-se. Aquilo que o aluno de facto aprende é um inglês tão reduzido que só poderá servir para usos limitados. Nesses momentos, o recurso à leitura tornava-se necessário para imprimir movimento e acelerar todo o processo de aprendizagem. A partir do terceiro quartel do século XIX, recorria-se à leitura intensiva, principalmente na aula e à leitura cursiva, realizada em casa. Todavia, quer uma quer outra deviam ser sempre realizadas individualmente.

Segundo Albino Coelho, os exercícios repetidos de leitura em voz alta (a pronúncia) deveriam ser realizados logo no início das aulas, através da recitação de

versos simples, de modo a que os alunos pudessem memorizar a pronúncia correta. Cada aluno devia ser chamado individualmente, a pronunciar as palavras mais difíceis, cabendo ao professor estimular os alunos que melhor ultrapassassem as dificuldades da pronúncia. No entendimento deste professor, o ensino de uma língua viva poderia ser dividido em três períodos. Durante o primeiro, o professor daria toda a atenção à pronúncia; no segundo, devia tratar do vocabulário e gramática; o terceiro seria preenchido principalmente pela literatura⁶¹³.

2.1.3.2.2. A TRADUÇÃO E O ESTUDO GRAMATICAL/LITERÁRIO

A partir de 1860, além do exame de gramática de língua inglesa (exame parcial de frequência, de cariz meramente teórico, no qual se avaliava o conhecimento das regras gramaticais), o estudante liceal era submetido a um exame final, mais abrangente, que compreendia uma prova de tradução e análise gramatical. Com efeito, “uma cousa é fazer-se exame de gramática de qualquer língua e outra verificar por exame especial nas versões dessa língua, a aplicação das regras e princípios gramaticais, além de tudo quanto constitui o conhecimento dos autores, a análise do estilo e os diferentes géneros de composição” (*Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, 1864:217).

O exame final combinava assim dois dos objetivos da tradução: o estudo gramatical e o conhecimento das obras literárias. O domínio do sistema gramatical e o estudo dos autores por intermédio da tradução eram os meios privilegiados de aquisição da competência linguística, visando principalmente a compreensão escrita. A análise gramatical que acompanhava a tradução era uma aplicação das definições e regras da gramática, que consistia em designar a natureza e a função de cada uma das palavras que faziam parte da proposição⁶¹⁴.

Mas além do estudo gramatical, a tradução visava ainda o conhecimento das obras literárias. Charles Bouton, na sua obra *A linguística aplicada*, explica-nos a importância que a arte da tradução adquire, a partir do século XVIII, no ensino das línguas estrangeiras modernas, pelo valor atribuído ao texto. Tratando dos objetivos

⁶¹³ Cf. Albino Coelho, “O ensino das línguas vivas – A pronúncia”. In, *Revista dos Liceus*, III ano, 1º trimestre, Agosto de 1893, número 3, p. 7.

⁶¹⁴ Cf. André Chervel, *Histoire de la Grammaire Scolaire*, Paris, p. 152.

do ensino das línguas estrangeiras através dos tempos, Bouton observa que a finalidade prática (ensinar a falar) que os professores de língua se tinham proposto atingir, nos séculos XVI e XVII, deixa de ser prioritária no século XVIII. Segundo Bouton, “o professor de línguas estrangeiras é um professor de humanidade. A sua finalidade é levar o aluno ao conhecimento dos textos e o seu ensino baseia-se exclusivamente sobre a arte da tradução nas suas duas expressões pedagógicas tradicionais, o tema e a versão” (Bouton, 1981:98). O estudo da língua não tem um fim em si mesmo, é apenas um meio de acesso ao conhecimento, isto é, ao conhecimento da literatura.

Na segunda metade do século XIX, a tradução serve sempre de referência às críticas que se formulam ao ensino tradicional de inglês, bem como ao das línguas vivas em geral, quer para se afirmar que os alunos se limitam a traduzir, quer para denunciar a incapacidade dessa atividade - ou não sabem traduzir ou traduzem pouco e mal. As palavras de Adolfo Coelho são representativas desse ensino de línguas e do modo como essa aprendizagem se operava:

O ensino das línguas antigas é vergonhoso. Ao entrarem na Universidade os estudantes não estão sequer “habilitados para traduzirem uma página de um autor latino, e muito menos para traduzir três linhas de um autor grego [...]”. O ensino das línguas estrangeiras vivas não é menos mesquinho que o das mortas. Os estudantes que nesta parte se contentam com o que lhes ensina o liceu, ou o colégio para os preparar para os exames no liceu, confessam ingenuamente que fizeram os seus exames de inglês ou de alemão, mas que não sabem traduzir uma página do mais fácil dos autores dessas línguas, sem primeiro a estudarem, e isto no dia imediato ao do exame. Adolfo Coelho (1872), *A Questão do ensino – Conferência Pública feita no Casino Lisbonense em 17 de Junho de 1871*, Porto-Braga, Livraria Internacional de Ernesto Chardron – Eugenio Chardron, pp. 26-27).

Em 1875, Ramalho Ortigão, em “Carta ao Sr. Ministro do Reino” (Julho-Agosto de 1876, *Farpas* vol. XV, Lisboa, Livraria Clássica Editora), critica o método dogmático aplicado então no ensino oficial de línguas vivas: “As línguas [...] são pessimamente ensinadas, não de um modo prático mas dogmaticamente [...]” (Ortigão, 1876:27). Nesta e noutra carta, o escritor censura o carácter teórico e abstrato desse ensino, centrado no estudo formal da gramática (“as línguas vivas são uma pura aplicação gramatical”) e na tradução (“o aluno tipo [...] traduz Noël e Laplace e a selecta inglesa do Sr. Ferraz”). No seu entendimento era fundamental que as línguas vivas fossem aprendidas com o principal intuito de as entender e de

as falar”. Que as lições se” tornassem, quanto fosse possível, “experimentais e práticas”⁶¹⁵.

A propósito da tradução e do estudo da gramática, repare-se no testemunho do presidente da Comissão de Exames, da 1ª circunscrição académica, referente aos exames de inglês, no ano de 1876:

“Não recebi relatório do respectivo presidente mas, pelo que presenciei, ratifico o que disse no relatório do ano passado, como sendo inteiramente aplicável aos exames da época actual; e vem a ser: a regra geral foi a de insuficiência dos examinandos. Leitura imperfeita; tradução medíocre; noções gramaticais pouco seguras; e ainda maior incapacidade de falar o idioma, do que se observou a respeito do francês” (ANTT, Ministério do Reino, maço 3847 – *Relatório do presidente da comissão de exames de instrução secundária, na 1ª circunscrição académica, referente ao ano de 1876*).

No testemunho de dois professores, Epiphânio Dias e Teixeira Botelho, que, além da atividade docente que exerceram, produziram importantes obras de reflexão pedagógica e de teorização da didática das línguas vivas, encontra-se sintetizada a prática tradicional do ensino destas línguas, tão duramente condenada.

Assim escreve, em 1897, Augusto Epiphânio da Silva Dias: “Desde longa data usa-se em Portugal nas aulas de línguas estrangeiras, pelo menos nas de latim e inglês firmar na memória dos estudantes as regras de gramática por meio de frases e trechos portugueses que os estudantes hão-de traduzir para a língua estrangeira dando-se-lhes os vocábulos desta língua correspondentes aos da língua materna. [...] São estes exercícios conhecidos entre nós pelo nome, até empregado oficialmente, de “temas de elementos obrigados” (Dias, 1897:80-81). Por sua vez, José Justino Teixeira Botelho dirá ainda em 1904: “Entre nós, os métodos de ensino ainda em grande parte seguidos nas escolas são os velhos, isto é, a tradução, muitas vezes literal, com todos os seus defeitos; o uso constante da nossa língua mãe; a gramática estudada no compêndio e não deduzida dos trechos lidos; o tema como principal exercício escrito, amontoado de frases desconexas, onde o estudante, receoso das peias que lhe estão armadas, não ousa escrever uma palavra sem sondar mil vezes o terreno; ausência quase completa dos variados exercícios orais, que, instruindo, cativam a atenção da juventude; e falta absoluta de tudo que

⁶¹⁵ Cf. Ortigão, Ramalho (1875). “Carta ao Sr. Ministro do Reino”. In *Farpas*, volume II, pp. 152-155.

passa elucidar sobre os usos, costumes, histórias, instituições, de tudo, enfim, que explique o povo cuja língua se aprende” (Botelho, 1904:16-17).

2.1.3.2.3. A CONVERSAÇÃO

A compreensão escrita do inglês literário parecia ser a componente prioritária da competência linguística desejada, por via da leitura e da tradução. É provável, no entanto, que o estudo dos textos visasse também embora secundariamente e de modo incipiente, a aquisição da capacidade de produção e de expressão oral. Assim no-lo deixam supor diversas obras que poderemos agrupar sob o título de “manuais de conversação”, que se publicam sobretudo a partir dos anos 50, bem como os vocabulários e diálogos incluídos nalgumas das gramáticas aprovadas e/ou adotadas nos nossos liceus no período que nos ocupamos. Embora não figurem nas relações de livros adotados oficialmente, esses “manuais de conversação”, geralmente da autoria de professores, destinavam-se, quer a um público misto, que incluía habitualmente duas categorias prioritárias de destinatários – viajantes e estudantes –, quer a um público especificamente estudantil. Estes guias de conversação, de que existiam edições em diversas línguas (francês, italiano, alemão, inglês, espanhol e português) estiveram em voga em meados do século XIX. Os “manuais e guias de conversação” até então publicados tinham por alvo possibilitar aos alunos a “aplicação prática” das regras mais difíceis da língua inglesa”.

2.2. OS MÉTODOS DE ENSINO SEGUIDOS NOS LICEUS ENTRE 1870 E 1885

Competia aos professores, entre outras obrigações, a de elaborar até o dia 10 de Agosto de cada ano, um relatório “sobre o método que seguiram no ensino, aplicação que fizeram do programa, dificuldades que encontraram nessa aplicação, o progresso do estudo que lhes está confiado, adiantamento e instrução dos alunos e resultado dos exames de passagem” (*Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, 1874:59-60). Foi com base nesses relatórios produzidos pelos professores de línguas vivas que analisámos os métodos seguidos e as dificuldades que a sua aplicação suscitou na orientação do ensino de inglês.

2.2.1. O LICEU DO FUNCHAL

No ano letivo de 1872/73, no *Liceu Nacional do Funchal*, o professor proprietário da cadeira de línguas francesa e inglesa, João Fortunato de Oliveira, adotou, no ensino de francês e inglês, uma metodologia essencialmente prática, sem provocar grande desgaste intelectual nos alunos, fazendo-os compreender bem as regras gramaticais através de exemplos repetidos continuamente. Recorreu frequentemente à comparação da língua portuguesa com aquelas línguas estrangeiras, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos, quer na compreensão quer na sua composição.

A sua prática docente foi acompanhada do compêndio de Jacob Bensabat, já anteriormente adotado naquele liceu para o ensino da língua inglesa. Segundo aquele professor, tratava-se de um manual extremamente prático ainda que algo obscuro na comparação das línguas portuguesa e inglesa, mas os resultados alcançados pela sua utilização eram extraordinários⁶¹⁶.

A principal dificuldade encontrada na aplicação integral dos programas disciplinares, sobretudo para o ensino das línguas francesa e inglesa residia no facto de não ser possível saber sobre quais os compêndios que tinham sido utilizados na elaboração dos programas. As matérias não se encontravam distribuídas nos programas pela mesma ordem dos compêndios adotados naquele liceu e, a alteração dessa ordem, condicionava, necessariamente, o todo harmónico dos diferentes capítulos.

Em relação ao 1º ano do curso das línguas francesa e inglesa era evidente a combinação de assuntos sintáticos com etimológicos e a própria ordem dos capítulos não apresentava qualquer lógica, como se não existisse qualquer ligação para tornar o ensino fácil e seguro. Na opinião deste professor, o ensino de inglês podia ser realizado em dois anos letivos apenas (em vez de três), desde que se lecionasse ao aluno três lições alternadas por semana em substituição das duas que se ministravam no 2º e 3º ano do ensino desta língua:

(...) Parece-me pois, que duas lições por semana não satisfazem e deixam grande intervalo entre cada uma prejudicando assim a impressão que delas deve resultar na

⁶¹⁶ Vide *Relatório Anual do Liceu Nacional do Funchal, relativo ao ano lectivo de 1872/73*, 25 de Julho de 1873. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3853.

memória do aluno. Aproximando portanto as lições julgo se tornariam estas mais profícuas e se aliviaria o estudante do terceiro ano do ensino desta língua⁶¹⁷.

Após a conclusão do primeiro ano, que consistia quase todo num ensino puramente elementar, era necessário conferir um maior desenvolvimento ao estudo através de exercícios frequentes, da conversação e da composição. Desse modo, os alunos já no 2º ano do curso seriam capazes de se expressarem e comporem em língua inglesa.

Com a publicação do Regulamento dos liceus de 1873, o ensino destes dois idiomas acabou por ser alvo de modificações que conferiram ao ensino de línguas vivas, o desenvolvimento há muito esperado. O empenho dos alunos era, regra geral, muito inferior aquilo que se esperaria mas, ainda havia muitos que mesmo assim conseguiam atingir os objetivos mínimos propostos pela disciplina.

2.2.2. O LICEU DE ÉVORA

No *Liceu Nacional de Évora*, no ano letivo de 1874/75, a regência do 1º ano do curso de língua inglesa foi entregue ao professor João José da Fonseca Costa. As aulas teóricas do ensino de língua inglesa seguiam a gramática de Jacob Bensabat e, para a leitura e análise, recorria-se, além dos exercícios frequentes na pedra, da selecta – *Class Book*, de David Blair.

Segundo aquele professor, na aplicação do programa disciplinar do 1º ano do curso de língua inglesa, os maiores inconvenientes decorriam do facto dos intervalos entre as lições serem enormes porque os alunos, arrastados pela negligência própria da idade, não sabiam aproveitar, de forma rentável, o tempo que lhes sobrava. Se as aulas fossem diárias e em menos anos que os estatuídos pelo regulamento de 1873, talvez fosse possível a conclusão do curso de inglês em dois anos, aumentando-se, para o efeito, o tempo destinado a cada aula, garantindo assim um maior aproveitamento dos alunos.

Nos liceus, onde a ação e a influência do professor apenas garantiam o pouco tempo das lições, podemos afirmar que o sistema vigente na época era ineficaz para

⁶¹⁷ Vide *Relatório do professor de francês e inglês, João Fortunato de Oliveira, do Liceu Nacional do Funchal, relativo ao ano letivo de 1873-74*, 10 de Agosto de 1874. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3856.

a instrução completa da maioria dos estudantes. Alguns, todavia, acabavam por obter algum aproveitamento resultante do seu grande empenho e aplicação⁶¹⁸. Enquanto este sistema vigorasse, a decadência da instrução secundária era eminente. O sistema implementado obrigava a avultadas despesas, porém, quase inúteis, porque os liceus iam sendo cada vez menos frequentados pelo facto dos alunos serem atraídos pelos estabelecimentos particulares ou religiosos, onde vários pais de família acreditavam em avanços notáveis e imediatos na instrução dos filhos.

Segundo o professor responsável pelo curso de língua inglesa, o método de ensino seguido nas aulas desta língua foi o indicado pelos respectivos programas oficiais. No entanto, a forma como o curso se encontrava dividido não garantia o pleno sucesso dos alunos. Na sua opinião, o estudo deveria ser feito em dois anos com quatro lições semanais. As dificuldades, no entanto, agravavam-se ainda mais no 2º ano do curso:

(...) "quando pretendi dirigir o ensino nesta língua, vendo-me obrigado a fazer primeiro a minha explicação em português e depois vertendo-a para inglês e procedendo do mesmo modo com relação às respostas que deles provocava, apesar de que os resultados são pouco lisonjeiros (...) para o que bastante concorre a dificuldade da língua (...) e o limitado número de lições que tem durante o ano necessariamente muito espaçadas"⁶¹⁹.

No 1º ano do curso de inglês, somente um aluno voluntário conseguiu ser aprovado no exame de passagem revelando um grau suficiente de instrução. Os demais, ou abandonaram a aula ou distinguiram-se pela sua falta de aplicação. No 2º ano do curso, a frequência foi mais regular tendo os dois alunos matriculados obtido aprovação nos exames de passagem, sendo unicamente de realçar a dificuldade que eles manifestaram em exprimir-se em língua inglesa.

2.2.3. O LICEU DE SANTARÉM

No *Liceu Nacional de Santarém*, no ano letivo de 1873/74, matricularam-se na aula de inglês do 1º ano, 28 alunos, dos quais 3 nunca chegaram a comparecer, 8

⁶¹⁸ Vide *Relatório do professor proprietário do 3º ano do curso de língua portuguesa também encarregado da regência do 1º ano do curso de língua inglesa, João José da Fonseca Costa, no Liceu Nacional de Évora*, 9 de Agosto de 1875. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3855.

⁶¹⁹ *Relatório anual apresentado pelo professor de francês e inglês, Manuel Joaquim da Costa e Silva, no Liceu Nacional de Évora*, 13 de Setembro de 1874. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3856.

perderam o ano por faltas e os restantes foram admitidos a exame, sendo 12 aprovados e 5 adiados⁶²⁰. O professor de inglês adotou o método prático, seguindo o compêndio de Franz Ahn, *Nouvelle Methode pour apprendre la langue anglaise*. O programa disciplinar de inglês foi elaborado seguindo a gramática inglesa de Constâncio.

Naquele ano letivo, a disciplina de inglês foi dividida, ficando o 1º ano entregue ao professor Monteiro Cardoso e o 2º, ao professor Northway do Valle. Este professor sentiu, na sua prática letiva, sérias dificuldades em compreender-se, na língua inglesa, com os seus alunos. Todavia, essas dificuldades poderiam ter sido o resultado da falta de exercícios direccionados aos pontos gramaticais e escolares do método seguido pelo compêndio de Ahn⁶²¹.

2.2.4. O LICEU DE BRAGA

Em 1874, o professor Álvaro de Almeida Navarro era o professor da disciplina de inglês no liceu de Braga, tendo adotado na sua prática letiva um método essencialmente prático. No que respeita à aplicação do programa, e segundo refere o professor, não houve qualquer dificuldade na sua execução. No 1º ano, conferiu-se maior desenvolvimento à versão de frases e breves períodos de inglês para português e vice-versa. No 2º ano, além do conhecimento mais aprofundado da gramática, e já com um certo domínio da língua, os alunos foram capazes de traduzir uma variedade de trechos, das diferentes selectas adotadas naquele liceu.

No 1º ano de inglês matricularam-se 11 alunos, tendo perdido o ano por faltas 7. Apenas 4 alunos fizeram exame de passagem, tendo sido todos aprovados, 2 com 10 valores, 1 com 11 e outro com 14 respetivamente; no 2º ano matricularam-se 5 alunos, dos quais 4 perderam o ano por faltas e somente um requereu a desistência da frequência⁶²². Estes dados revelam que o aproveitamento geral dos alunos não era satisfatório. Efetivamente aquilo que a grande maioria

⁶²⁰ Vide *Relatório do professor de inglês, do Liceu Nacional de Santarém, referente ao ano lectivo de 1873/74*. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3856.

⁶²¹ Vide *Relatório do reitor do Liceu de Santarém, Joaquim Maria da Silva, referente ao ano lectivo de 1873/74*. ANTT, Ministério do Reino, maço 3856.

⁶²² Vide *Relatório apresentado pelo professor das cadeiras de inglês e alemão, Álvaro de Almeida Navarro, no Liceu Nacional de Braga, referente ao ano de 1873/74, 5 de Agosto de 1874*. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3856.

deles pretendia era unicamente vencer, no menor espaço de tempo, os exames preparatórios. Pouco tempo depois de efetuarem a matrícula, abandonavam as aulas do liceu convencidos de que, optando pelo estudo particular conseguiriam, em tempo recorde, estudar para rapidamente aprovar nos exames finais, libertando-se assim do estudo sério e metódico que o ensino liceal lhes exigia.

No ano letivo seguinte (1875-76), o professor João Manuel Correia ficou encarregado do ensino de inglês naquele mesmo liceu. No 1º ano, o método adotado foi, sempre que possível, o mesmo do programa, porque nem sempre era possível seguir a mesma ordem daquele, pela simples razão de não haver nenhuma gramática inglesa que tratasse as matérias do programa pela mesma ordem. Quanto ao número de matérias que deviam ser ensinadas, o programa foi escrupulosamente cumprido e a prova disso encontrava-se no resultado dos exames, tanto de passagem como finais.

No 1º ano de inglês matricularam-se um total de 20 alunos; destes, porém, só cinco chegaram ao final do ano, ficando três aprovados com distinção e dois simplesmente aprovados. Segundo este professor, aqueles alunos podiam, depois de frequentarem o segundo ano de inglês, fazer exame do curso completo satisfazendo cabalmente às exigências do programa, donde na sua opinião bastariam dois anos apenas de aturada aplicação para estudar inglês. O decreto orgânico dos liceus que se encontrava em vigor exerceu efeitos negativos na população escolar, diminuindo o número de alunos que antes preferiam optar pelo ensino particular, do que sujeitar-se ao ensino oficial que os obrigava a estudar inglês durante três anos⁶²³.

2.2.5. O LICEU DE LISBOA

Nas classes de inglês e francês, o método de ensino adotado foi o simultâneo-misto, devido ao tempo limitado de cada aula. No ensino destas línguas era frequente dividi-lo em duas partes distintas: a primeira tinha por base a gramática elementar, o ler, o escrever, o falar, o traduzir e redigir em prosa; tratava-se da prática dum idioma que devia tornar-se familiar ao estudante independentemente da

⁶²³ Vide *Relatório apresentado pelo professor de inglês, João Manuel Correia, do Liceu nacional de Braga, referente ao ano letivo de 1875/76*, 8 de Agosto de 1876. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3847.

orientação que os seus estudos pudessem seguir; a segunda parte desse ensino deveria focar-se no desenvolvimento das dificuldades gramaticais, no conhecimento dos seus principais monumentos literários, na análise e estudo dos diversos estilos, na tradução dos poetas, nas regras da sua metrficação, na composição e redação, vertendo para esse idioma trechos seletos dos prosadores e poetas nacionais mais conceituados.

A primeira parte, que era para o aluno liceal a essencial, não se fazia em dois anos. Para que isso fosse possível, seria necessário desagregar do curso tudo o que nele, segundo os programas, excedesse o âmbito literário e as “superfetações” clássicas. O resultado é que a parte prática ficaria, desse modo, sempre incompleta. Não era possível falar-se um idioma estrangeiro estudando numa única aula semanal durante dois anos apenas. O tempo destinado ao estudo da língua inglesa era demasiado reduzido não permitindo que um estudante conseguisse redigir, com relativa destreza, uma simples carta ou até mesmo um texto descritivo ou narrativo. Na realidade, o tempo restrito de aula era ocupado na interpretação de poetas e prosadores de diferentes épocas literárias e, também, na versão para inglês, dos clássicos portugueses selecionados pela selecta literária adotada naquela instituição de ensino⁶²⁴.

Em 1876, o professor de língua inglesa, Manuel de Arriaga⁶²⁵, recorreu, na sua prática letiva, ao método de Ollendorf. Atente-se no seu relato:

“Querendo dar ao estudo da língua inglesa um carácter essencialmente prático tomamos para norma do ensino, o método de Ollendorf, corrigindo-o naqueles pontos que a experiência desses anos (...) nos tem mostrado serem deficientes. Assim, a par das primeiras lições do método, achámos conveniente e necessário ensinarmos os princípios mais elementares da etimologia e prosódia da língua, sem os quais não pode continuar com passo seguro o discípulo que tem de vencer as inúmeras dificuldades que oferecem a um principiante o estudo da língua inglesa”⁶²⁶.

⁶²⁴ Vide *Relatório do Curso de Francês, do Liceu Nacional de Lisboa, no ano lectivo de 1872 a 1873, pelo professor Luís Filipe*, 27 de Agosto de 1873. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3731.

⁶²⁵ Antes de ocupar o cargo de professor oficial de inglês, Manuel de Arriaga lecionava inglês particularmente, aproveitando os bons conhecimentos que tinha adquirido daquela língua nos Açores, na cidade da Horta, com a perceptor americana contratada pela sua família.

⁶²⁶ Vide *Exposição feita pelo professor de inglês Manuel de Arriaga, ao reitor do Liceu Nacional de Lisboa, Augusto José da Cunha*, em 10 de Agosto de 1876. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3847.

As lições teóricas e práticas de língua inglesa foram acompanhadas do método adotado (de Ollendorf), com leituras e traduções de trechos ingleses para o aluno principiante familiarizar-se, gradualmente, com o espírito da língua. Os exercícios escritos sobre as lições refletiam os exercícios realizados na pedra sobre a lição do dia, a frequência das lições dadas pelo mesmo aluno com a estreita dependência em que elas se encontravam entre si, obrigando desse modo os alunos a um estudo apurado e constante. No entanto, os alunos com menos aptidão ou empenho no estudo acabavam por desistir da frequência. Entre os alunos com média para realizarem exame de passagem, somente dois foram excluídos e as provas dadas nos exames revelaram, a eficácia do método aplicado.

Em relação ao 2º ano, somente um aluno efetuou a matrícula. Porém, a total ausência de pré-requisitos gramaticais revelou que nem sequer era capaz de traduzir os trechos mais fáceis da selecta do Sr. Ferraz, por onde tinha estudado. Apesar de sustentar uma frequência assídua ao longo de todo o ano letivo, não conseguiu obter a média necessária para realizar o exame de passagem para o 3º ano. Os 4 alunos do curso do 3º ano encontravam-se, todavia, em melhores condições literárias que os do 2º, mas, ainda assim, pouco familiarizados com o espírito teórico e prático da língua inglesa.

Porém, este atraso dos alunos, ao nível dos conhecimentos elementares da língua inglesa era, em grande parte, resultante da irregularidade que houve na regência da cadeira, devido a um problema de saúde do professor Ferraz. Os alunos destes anos foram assíduos na frequência e fizeram progressos significativos. Todos os alunos admitidos a exame final foram aprovados, excetuando-se apenas um que desistiu do exame.

Segundo o professor Manuel de Arriaga, as duas aulas semanais do 2º e 3º anos eram praticamente insuficientes para garantir um ensino proveitoso. Os estudantes não vinham do 1º ano tão adiantados na gramática que pudessem completar os seus estudos no 2º ano, com duas únicas aulas semanais. E isto porque, o 3º ano, com duas aulas apenas, só poderia ser aproveitado na repetição geral dos princípios adquiridos nos dois anos anteriores, sobretudo no desenvolvimento e aplicação dos princípios de sintaxe. Ao manter-se a divisão do curso de inglês em três anos, o 1º e o 2º ficavam reservados ao estudo da prosódia,

da etimologia e da ortografia da língua inglesa, deixando-se o 3º ano para o aperfeiçoamento destes três domínios e, especialmente, para o estudo e desenvolvimento da sintaxe e da tradução em prosa e verso. No entanto, com duas lições semanais, no 2º e 3º ano, era quase impossível abarcar todos os conteúdos programáticos. Além de que, o intervalo entre uma lição e outra prejudicava os conhecimentos adquiridos na anterior e, por consequência, os da própria lição. Era preferível que o estudo da língua se realizasse em dois anos, com 4 a 5 lições no 1º ano e 4 no último. Segundo este professor, uma distribuição do plano de estudos que contemplasse todas estas recomendações seria extremamente vantajosa para o ensino oficial de línguas vivas.

2.2.6. O LICEU DO PORTO

A partir de 1870, Augusto Ephifânio Dias era o professor regente da disciplina de inglês no *Liceu do Porto*. Na regência do 1º e 2º ano da cadeira, “seguiu sempre o mesmo methodo (...). No 3º ano, o serviço escolar constava de 4 partes: 1º uma lição (repetição) de gramática, que era dada em inglez, incluindo noções de metrificação inglesa; 2º leitura e tradução (do 3º volume da selecta de Eichhoff); 3º, um thema de composição; 4º, exercícios de conversação inglesa”. Para satisfazer às 4 partes, este professor mandava estudar de cor os exercícios que vinham no fim da gramática de Bensabat, os quais já haviam sido emendados na aula, e redigia uns exercícios em forma de guia, relativos aos tópicos principais, generalidades sobre “compras e vendas”, “refeições”, “horas”, “idade”, os quais dava aos alunos para memorizarem. Ainda que os resultados do ensino de inglês tivessem sido satisfatórios (dos 3 alunos que no ano letivo anterior (1875-1876) frequentaram a aula, um ficou distinto no exame, e no ano de 1876, o único aluno matriculado foi também aprovado), este professor julgava necessário haver a introdução de mais uma aula semanal⁶²⁷.

⁶²⁷ Augusto Ephifanio da Silva Dias, *Liceu Nacional do Porto*, 13 de Agosto de 1876. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3847.

3. O POSITIVISMO E A SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO LINGUÍSTICO

A partir de meados da década de 70, do século XIX, assistiu-se à elaboração de uma nova metodologia do ensino das línguas vivas fruto da convergência de diversos fatores. Entre eles destacam-se as concepções cientistas da educação (o Positivismo), a renovação pedagógica e a renovação dos estudos linguísticos que entretanto se operavam na Europa.

O Positivismo questionou a concepção do ensino das línguas vivas estrangeiras que vigorou nos dois primeiros terços do século XIX. Na segunda metade do século passado, as doutrinas positivistas encontraram em Portugal inúmeros adeptos entre educadores, professores e pedagogos⁶²⁸ cujo pensamento teve larga repercussão no nosso ensino.

A influência do positivismo na escola portuguesa exerceu-se muito concretamente na valorização de uma das finalidades da instrução secundária (a preparação para a vida prática) e na adoção de planos de estudo de inspiração positivista, como foi o caso das reformas da instrução secundária de 1872, 1880 e 1886. Nos currículos implementados foram valorizadas as cadeiras de cariz científico e utilitário, atribuindo-se um lugar crescente à aprendizagem das línguas vivas. Em relação ao inglês, o próprio programa disciplinar de 1872 revelava a preocupação por um ensino mais prático da língua.

As reformas assim como os regulamentos da instrução secundária publicados na década de 80 destacam, igualmente, aquela mesma finalidade, insistindo na prática e na eficácia do exercício escolar, no treino das línguas e, a partir de 1888, nos exercícios práticos.

As ideias pedagógicas do notável pedagogo escocês Alexander Bain (1818-1903) enformam, também, algumas obras de diversos pedagogos, nacionais e estrangeiros. Em 1887, o Visconde de Benalcanfor⁶²⁹ dedica um dos capítulos da sua obra, *Notas soltas de Instrução e Pedagogia*, à exposição das teorias de Alexander Bain e do pedagogo suíço Girard e, *Em Notas de Pedagogia Philosophica* (1890),

⁶²⁸ Entre os principais destacam-se Ramalho Ortigão, Bernardino Machado, Teófilo Braga, Francisco José Teixeira Bastos, José Augusto Coelho, José de Sousa, entre outros.

⁶²⁹ O visconde de Benalcanfor foi o primeiro inspetor da 1ª circunscrição académica logo após a criação da Inspeção Secundária em 1880. A primeira das três circunscrições académicas em que, para efeitos da inspeção do ensino secundário, o reino foi dividido, integrava os distritos de Lisboa, Santarém, Portalegre, Évora, Beja e Faro.

José de Sousa consagra todo um capítulo⁶³⁰ ao estudo das línguas vivas, onde desenvolve as ideias de Alexander Bain sobre o ensino das línguas.

Na sua opinião, “a instrução existente, e de modo particular a forma como as línguas eram ensinadas, resultavam do desconhecimento dos princípios pedagógicos sobre os quais o ensino devia basear-se (Sousa, 1890:35). A pedagogia vigente naquela época, em Portugal, resultava, na sua opinião, principalmente de três fatores, nomeadamente, os preconceitos, as modas e a pressão social. De certo modo, o estatuto que o inglês gozou em Portugal foi representativo da influência de tais fatores. De facto, o fraco interesse pelo inglês explica-se pelo “espírito da moda”, que fazia com que o seu estudo não fosse “parte obrigada da “moda”, como o francês era, principalmente na educação das meninas”. Para muita gente ainda hoje “o saber francês é saber tudo” (*Ibid.*, p. 37), apontando-se a dedo “os que não sabem francês”.

Segundo este pedagogo, o estatuto do francês encontrava-se em decadência. Caricaturando o estatuto do francês, língua dominante na aparência, José de Sousa empenha-se em demonstrar que esta língua não tem, efetivamente, a importância que se lhe atribui. O hábito da aprendizagem do francês não passa de uma “moda” herdada de uma sociedade aristocrática ou aristocratizante, inadaptada às novas realidades sociais. Identificando-se com o pensamento do filósofo inglês Alexander Bain sobre o valor instrumental das línguas vivas, segundo o qual as línguas só devem ser aprendidas tendo em vista a sua utilidade intrínseca, havendo, portanto, que as situar no plano dos “estudos complementares” da educação geral, José de Sousa acaba por afirmar que o francês é “o grande instrumento da civilização moderna” (Sousa, 1890:45).

A principal dificuldade da aprendizagem das línguas estrangeiras modernas residia, segundo Alexander Bain, no facto do ensino se encontrar direccionado para a pura memorização de palavras. Na verdade, nos nossos liceus, não se falavam as línguas vivas; estudava-se, decorava-se gramática nas suas inúteis subtilezas. Para o pedagogo escocês, ao contrário dos métodos de ensino habitualmente praticados, e à semelhança do que “sempre faz quem aprende a sua língua materna” (*Ibid.*, pp. 41-42), “é associando as palavras directamente com os objectos, com as ideias, que

⁶³⁰ O capítulo a que nos referimos é o III, intitulado, “O estudo das Línguas”.

mais rapidamente se adquire o conhecimento de uma língua” (*Ibid.*, p. 41).

Infelizmente a maioria dos professores, “campeadores da gramática e das estatísticas”, não sabe ensinar línguas, ministrando um conhecimento puramente teórico, centrado no estudo de “minuciosidades” gramaticais decoradas.

“Deixem-se pois de minúcias gramaticais” – escreve por exemplo o pedagogo José de Sousa – e atendam sobretudo ao fim; se os próprios examinadores não sabem, no geral, falar nem francês nem inglês, nem alemão, as línguas das três grandes nações pensantes, contentem-se com uma regular tradução. Na generalidade dos casos é isso quanto basta, porque poucos são os que têm ocasião de falar as línguas uma vez que se não topa com quem as falar, e as viagens, grande e profícuo meio de instrução, ainda são caras e poucas nos hábitos originalmente pacatos da nossa sociedade. Quando ao estudo das línguas se possa atender ao lado prático, a tradução é mais acessível, e muitas vezes se estuda sem mestres” (Sousa, 1890:51).

4. A RENOVAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DO INGLÊS ENTRE O FINAL DO SÉCULO XIX E O 2º QUARTEL DO SÉCULO XX

Com a afirmação da especificidade do ensino das línguas vivas, cuja metodologia – recorde-se – só então se demarca definitivamente da metodologia do ensino do latim então dominante, e com a redefinição dos objetos desse ensino, põe-se, como vimos também, a questão crucial da escolha das línguas que é necessário aprender e do(s) método(s) mais adequado(s) a essa aprendizagem.

Na viragem do século XIX-XX assiste-se, na Europa, à tomada de consciência de que a base da organização pedagógica reside no método de ensino. A partir da reforma de Jaime Moniz foi determinado que o método direto fosse adotado nos liceus de Portugal mas apenas como método predominante e não exclusivo, tendo já sido anteriormente seguido em alguns estabelecimentos de instrução secundária por iniciativa dos próprios professores.

Em Portugal no ensino das línguas vivas era manifesta ainda uma enorme confusão, não sendo de estranhar as consequências previsíveis que daí resultavam. A introdução de um método que exigia aptidões especiais e uma enorme dedicação dos professores, num meio mal preparado para o receber, onde imperavam ideias pedagógicas tão diferentes, sem qualquer tipo de fiscalização técnica que o

amparasse e tendo, além disso, como norma a seguir, programas que o contrariavam, os resultados não poderiam ser nada animadores.

Imagine-se um professor de línguas vivas, encarregado de uma turma de iniciação de inglês e disposto a seguir o método direto. Desejando conferir à pronúncia todo o cuidado que ela merecia, começava, naturalmente, por fazer um curso propedêutico de algumas lições, o que desde logo não se encontrava de acordo com os princípios essenciais do método direto. O professor ensinava o vocabulário que julgava mais apropriado, para o que traçava, provavelmente por sua iniciativa, um plano, visto que o regulamento não inseria qualquer prescrição a esse respeito. Os princípios de gramática que, segundo o programa, deviam ser ensinados no 1º ano, seriam ministrados aos alunos, também, conforme as normas adotadas pelo método, isto é, indutivamente, partindo de frases apropriadas ou de passagens do livro. Entretanto, chegado o final do ano letivo e passadas as férias, outro professor era encarregado da turma que, por sua vez, tinha perdido a sua homogeneidade inicial pela agregação de novos elementos, preparados por professores com orientações pedagógicas muito diferentes. As mudanças frequentes de professores, nos diferentes liceus, na maioria das vezes, sem motivo que as justificasse, eram uma das maiores causas do atraso e da falta de êxito da instrução secundária, conduzindo a uma enorme instabilidade no seio da classe docente. A outra residia nos próprios programas disciplinares, pela forma defeituosa com que se encontravam estruturados mas, também, pela sua essência. Por outro lado, os livros adotados, não satisfaziam, sob o ponto de vista didático, às necessidades do ensino segundo as normas do método directo.

Em 1909/10, no Liceu Nacional da Guarda, o presidente do júri dos exames de saída do curso geral daquele liceu referia que, no ensino das línguas vivas, “não se empregava o método direto; fora experimentado em classes menos adiantadas, mas não pareceu que tivesse dado grandes resultados”⁶³¹.

⁶³¹ Vide *Relatório do Presidente do júri dos exames de saída do curso geral, no Liceu Nacional da Guarda, 1909-1910*. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Ministério do Interior, Direcção Geral da Instrução Secundária Superior e Especial, 1ª repartição, Livro 4, Processo nº 934, 1911, cx. 7.

4.1. A NECESSIDADE DO MÉTODO E O OBJETIVO DO ESTUDO DAS LÍNGUAS MODERNAS

O sucesso no ensino duma disciplina escolar depende acima de tudo do método utilizado. Em Portugal, o modo de ensino não era ainda alvo de estudos e experiências sistemáticas como já acontecia noutros países da Europa central e do norte. Em alguns deles, o estudo pelas questões metodológicas era intenso e reunia vastas bibliografias onde o assunto era encarado nos seus variados aspectos.

Em épocas passadas, um professor iniciava o ensino da língua estrangeira a um grupo de alunos e assegurava a continuidade pedagógica até ao final do seu curto período de estudo. Bom ou mau, o método era sempre o mesmo. A partir de 1900, o aumento da concorrência aos liceus centrais, a divisão do estudo da língua estrangeira por vários anos e a íntima ligação existente entre as cadeiras da mesma classe ao ponto de uma ser suficiente para obrigar o aluno a repetir todas, obrigaram a repensar os métodos de ensino entretanto utilizados. Entre os vários professores de línguas modernas, cada um recorria à parte do método que mais lhe convinha; uns usavam a gramática abusivamente enquanto outros praticamente a suprimiam; outros ainda recorriam quase exclusivamente à tradução. A desordem era constante. É claro que o método encontrava-se diretamente ligado com o fim que se pretendia alcançar. Qualquer que fosse o método empregue, o resultado dependia, em grande, parte da individualidade do próprio professor.

Em relação à questão dos objetivos do estudo das línguas modernas, as opiniões eram divergentes. Enquanto uns advogavam que o ensino liceal de línguas vivas tinha como objetivo a cultura do espírito, utilizando o conhecimento das leis gramaticais, a versão e o comentário dos diversos autores como os meios necessários para alcançar esse fim, outros argumentavam que as línguas modernas eram verdadeiros instrumentos que qualquer indivíduo devia possuir, para estudar os povos estrangeiros, a sua literatura, a sua história, os seus costumes e as suas instituições (Botelho, 1904:105-106).

Segundo os primeiros, a prática da língua, e sobretudo a conversação eram inúteis e praticamente impossíveis numa turma de liceu porque, devido ao vocabulário limitado dos alunos, acabava aquela por incidir sobre os mesmos assuntos (o mobiliário da sala de aula/o estado do tempo), tornando-se, desse

modo, monótono e nada apelativo para o estudante de línguas. Já os segundos, sem excluir a gramática e o estudo teórico da língua promoviam a sua prática através da reprodução oral e escrita, da recitação, da conversação, entre outros meios, como forma de alcançar o domínio da língua falada. Para estes, não existia distinção entre língua literária e familiar. Os vocábulos eram sempre os mesmos, diferindo unicamente no modo de os coordenar. Na verdade era unicamente através da fala que nos habituamos a combiná-los de todas as formas possíveis. Todavia, quanto mais tarde se iniciasse a conversação, maiores seriam as dificuldades. Na opinião do professor Botelho, o indivíduo que nunca praticou uma língua, só conhecia as palavras quando as visualizava no seu suporte escrito enquanto aquele que a praticou anteriormente encontrava, de forma natural e sem qualquer esforço, as expressões apropriadas para traduzir as suas ideias. Os alunos do ensino liceal português, na sua maioria, revelavam uma oralidade bastante insuficiente, em parte resultante da ausência de um treino adequado, pois, os professores em geral, por serem portadores de uma pronúncia duvidosa, raramente recorriam à conversação com os alunos.

O ensino das línguas vivas não se encontrava claramente definido no regulamento da instrução secundária portuguesa. No caso do inglês e do alemão, o programa (decreto de 14 de Setembro de 1895) apenas referia alguns exercícios de conversação enquanto no ensino do francês estabelecia a expressão oral e escrita como a principal meta que os alunos deveriam alcançar. Com efeito, a aquisição da língua permitia não só o estudo das obras literárias do povo francês, mas ainda o estabelecimento de relações com ele (Botelho, 1904:109).

4.2. O MÉTODO DIRETO

São vários os métodos de ensino preconizados pelos partidários da Escola Utilitária. O método de *Berlitz* caracterizava-se pela representação dos objetos, pelas suas imagens e o uso, desde o início, da língua que se aprendia. O recurso à língua mãe era totalmente excluído e preconizava a superioridade dos professores estrangeiros. Uma vez que a maioria dos pedagogos não partilhava desta visão e a prática seguida por quase todos os países europeus ser outra, justificavam que, no nosso país, se recorresse ao método direto ou natural, em sua substituição. Este

reunia aquilo que de melhor existia nos outros métodos experimentados (do método de Gouin e de Carré) e recorria à língua como objeto do ensino desde a primeira aula, sem contudo excluir a língua materna.

Em Portugal, o número de professores que recorria ao “método natural” era quase nulo, pois, uma das condições indispensáveis para uma utilização satisfatória do método requeria do professor um domínio fluente e correto do idioma. No entanto, a sua aplicação variava entre as diferentes instituições escolares resultante, em grande medida, da visão singular de cada professor, dos alunos e da própria natureza do estabelecimento escolar. Existiam professores que exercitavam mais a tradução para a língua estrangeira por entenderem ser um excelente treino enquanto outros a excluía por completo. Alguns liceus dedicavam maior ênfase ao uso oral da língua enquanto outros negligenciavam este aspeto.

4.2.1. A PRONÚNCIA

No estudo inicial de uma língua estrangeira, de acordo com as ideias vigentes em 1900, uma das primeiras preocupações do professor deveria ser a pronúncia do idioma estrangeiro. Um dos princípios do método direto era assegurar que a fase da pronúncia antecederse a da leitura: “primeiro o som e só depois a letra”. Em Portugal os nossos regulamentos encontravam-se bem distantes desse pressuposto (Botelho, 1904:128). Naquilo que se relacionava com o ensino da pronúncia, recomendava-se para todas as línguas, o recurso a pequenos trechos, lidos, pausadamente, pelo professor até os alunos serem capazes de traduzirem e repetirem até finalmente pronunciarem com a correção devida.

O estudante que inicia a aprendizagem do inglês conhecendo já correntemente a sua língua materna, tem uma enorme tendência a pronunciá-lo com os sons portugueses, semelhante àquilo que ocorre quando um estrangeiro fala o português com os sons da sua língua. Para que tal não aconteça é necessário que o aluno, se quiser adquirir uma boa pronúncia, tenha a preocupação constante de ouvir atentamente a maneira como o professor pronuncia as palavras, procurando assim imitá-lo sem qualquer receio⁶³². Por isso, nas condições em que o ensino secundário de inglês se processava, desde 1905, o ideal para a aquisição de uma

⁶³² Cf. Luiz Cardim (1912), “Iniciação ao estudo do inglês no ensino secundário”, Lisboa, p. 13.

boa pronúncia, seria que o aluno procurasse imitar a pronúncia do professor, por frases elementares, sem as decompor em palavras⁶³³.

No que se refere à leitura, na aula, de um texto novo, isto é, ainda aí não lido, dois processos podiam ser seguidos. Num, o professor seria o primeiro a ler o texto, seguindo-se a leitura pelo aluno ou alunos que a isso fossem chamados. No outro, seria o aluno quem primeiro lia o texto, sendo corrigido pelo professor nos erros de pronúncia que cometesse⁶³⁴.

A leitura do texto realizada primeiro pelo professor tinha a vantagem de mostrar *ab initio* aos alunos a pronúncia correta dos vocábulos nele contidos, e de impedir assim que eles imaginassem pronúncias errôneas que, mais tarde, teriam necessariamente de modificar. Importa, porém, distinguir se o texto assim lido é o de uma lição marcada e que deve ser estudada em casa para o dia seguinte, ou se é o de uma lição já trazida estudada de casa e que assim será objeto de explanação, exercícios e conversação na própria hora de aula que considerarmos. No primeiro caso, a leitura pelo professor faz parte da explicação da lição marcada para o dia seguinte e, por isso, tal leitura não será, em geral, repetida na mesma ocasião pelos alunos. No segundo caso, sendo o texto a própria lição anteriormente marcada para o dia de aula que considerarmos, deverá ele ser lido pelos alunos (ou seja por aqueles que a isso forem chamados) logo depois da leitura feita pelo professor.

Ora, se a leitura feita pelo professor é a da lição que ele marca para o dia seguinte, difícil será ao aluno, por maiores que sejam a sua atenção e memória, reter eficazmente até esse dia de aula subsequente, que pode não ser o dia imediato, as modalidades de pronúncia ouvidas.

Mas, se a leitura feita pelo professor é a do texto que vai ato contínuo ser lido pelo aluno na aula, este último lendo decerto corretamente, fá-lo por um mimetismo semi maquinal que, embora tenha o seu emprego e seja mesmo de utilização necessária, carece de um elemento fixador.

Estas considerações permitem perceber uma preferência geral pela leitura do texto em aula, sem leitura prévia pelo professor, especialmente sendo esse texto

⁶³³ *Idem*, p. 14.

⁶³⁴ Cf. Alberto Jardim, "A leitura no ensino liceal do inglês – Algumas observações". In *Labor* 31, pp. 150-152.

lição marcado em dia anterior, e portanto estudado em casa. Não nos impressiona a possibilidade de o aluno aprender incorrectamente, em casa, a pronúncia duma palavra; tal inconveniente é anulado, pensamos, pelo efeito da emenda feito na aula, efeito que chega a ter um grande valor de fixação na memória, se o professor fizer como deve. Note-se que a emenda, sendo de importância, pode ser objecto de anotação por escrito pelo aluno, sendo o seu efeito redobrado⁶³⁵.

Nas primeiras décadas do século XX, pretendia-se que o ensino das línguas vivas revestisse um carácter eminentemente prático. Sendo assim, o ensino da língua oral devia estar na base do ensino daquelas línguas e, na base do ensino da língua oral, o cuidado da boa pronúncia. A metodologia devia servir a finalidade e, portanto, seria ela que indicaria qual a metodologia a seguir. Desde que o objetivo essencial fosse de ordem prática e assente em pressupostos pragmáticos, deveria então ensinar-se de princípio a pronunciar bem. E, para isso, devia começar-se pela educação do ouvido, levando os alunos a repetir, quer individual, quer colectivamente, “as palavras, as frases ditas pelo professor⁶³⁶. Mas, como a repetição não basta para pronunciar certos sons estranhos aos nossos hábitos fonéticos, ensine-se praticamente o processo científico de pronunciar esses sons, não duma maneira sistematizada, mas viva e simples.”

4.2.2. O VOCABULÁRIO

O vocabulário de uma língua estrangeira é para o aluno, um conjunto de elementos tão singulares, numerosos e polimórficos, que mesmo a sua memória infantil só muito laboriosamente os consegue fixar. A melhor forma de alcançar bons resultados é empregando o processo intuitivo no período inicial da aprendizagem. Trata-se antes de tudo, de delimitar bem um certo ciclo de ideias, visualizando-o nitidamente pelo recurso ao objeto ou à imagem, reduzir a um mínimo o vocabulário essencial que lhe corresponde e aplicá-lo ativamente no maior número de combinações possível. Deste modo, o estudante empregará tão livremente a língua

⁶³⁵ Cf. Alberto Jardim, “A leitura no ensino liceal do inglês – Algumas observações”. In *Labor* 31, pp. 150-152.

⁶³⁶ Cf. “A recta pronúncia no ensino das línguas vivas”. In 3ª Conferência Pedagógica, realizada no dia 3 de Dezembro de 1937, no Liceu Pedro Nunes, proferida pela estagiária do 2º grupo, Maria Constança Múrias de Freitas.

estrangeira dentro deste ciclo restrito de ideias, como a própria num campo incomparavelmente mais vasto⁶³⁷.

Segundo o método direto, a aquisição de vocabulário tinha início com o ensino da pronúncia. A introdução do vocabulário começava pelos nomes referentes às diferentes partes do corpo humano, do vestuário e dos objetos da sala de aula, assim como dos números, das datas e dos dias da semana (Botelho, 1904:131). Os quadros parietais eram, nesta fase inicial, um auxiliar importante na aquisição do vocabulário. Enquanto a Alemanha utilizava os quadros de *Hölzel*, criados por um grupo de professores, para o ensino da língua inglesa, em Inglaterra recorria-se aos quadros de *W. & A. K. Johnston's* para o ensino da língua materna (Cf. capítulo 6, ponto 3). Segundo o professor Teixeira Botelho, estes últimos poderiam ser um grande auxílio para os exercícios de conversação nas aulas de inglês do liceu português, não só na fase inicial mas ao longo de todo o curso, pois, além de fornecerem ao professor vários assuntos de conversação tornavam as aulas mais dinâmicas (Botelho, 1904:132).

Nesta fase era necessário algum cuidado por parte do professor para que a aprendizagem do léxico não fosse fatigante e desmotivante. Por esse motivo promovia-se que o ensino de vocábulos não se realizasse de modo isolado mas em movimento (Michel Bréal). Por conseguinte, deveria a frase ser inicialmente formada pois era ela que serviria de veículo ao pensamento estimulando o aluno a servir-se da terminologia que já conhecia.

Depois de ultrapassadas as dificuldades iniciais da primeira fase de aprendizagem, o professor recorria a uma vasta metodologia, desde a tradução, à explicação do texto lido, aos exercícios de reprodução oral ou escrita, à conversação com ou sem o auxílio dos quadros parietais, à leitura e, até mesmo o ditado, entre outros. Sem recorrer à língua materna, o professor deveria conseguir que os seus alunos compreendessem o vocabulário até então desconhecido, bastando, para esse efeito, que ele fosse introduzido em frases, a partir das quais o aluno apreendia o sentido tornando a sua significação perceptível.

⁶³⁷ Cf. Sebastião Lisboa, "O estudo do vocabulário nas línguas estrangeiras". In, *Revista de Educação*, série I, nº 2, Janeiro 1912, pp. 133-136.

Estes eram os principais processos que o método direto utilizava para ministrar o conhecimento do vocabulário para que o aluno, ao terminar o estudo da língua estrangeira, pudesse encontrar-se em condições de conversar e escrever sobre qualquer assunto no âmbito do seu conhecimento e a poder analisar e interpretar qualquer obra literária (Botelho, 1904:136).

4.2.3. A GRAMÁTICA

O método direto não excluía o ensino gramatical uma vez que ele era a base científica do estudo das línguas vivas e, sem o seu auxílio, nenhum método consegue alcançar resultados satisfatórios. A reforma do ensino secundário de 1895, ao recomendar que o ensino da gramática se limitasse ao estritamente necessário contribuiu para que alguns professores tivessem procedido a interpretações radicais da lei, ao ponto de quase excluírem a gramática do ensino das línguas estrangeiras modernas.

Aquilo que o método direto de facto pretendia é que a gramática não fosse o objetivo principal do ensino, como aconteceu ao longo de várias décadas, nas instituições portuguesas de ensino oficial e particular. Sempre que possível, o ensino da gramática devia ser indutivo, sobretudo na parte referente às regras gerais de morfologia e de sintaxe. As definições deviam ser totalmente eliminadas e, qualquer aplicação retirada da filologia histórica, devia limitar-se ao estritamente necessário para a compreensão de algumas formas das palavras e apenas quando os alunos tivessem a preparação necessária para a sua compreensão (Botelho, 1904:137). Os pontos gramaticais que não conseguiam ser explicitados unicamente a partir de frases isoladas, deveriam ser completados pelo livro de leitura. Nos seus trechos literários, o professor deveria encontrar matéria que completasse o ensino da gramática e o consolidasse. Se o objetivo da aula era a conjugação de verbos, então deveria servir-se de todos aqueles que surgissem ao longo do texto lido, solicitando aos alunos a variação da pessoa, do modo e do tempo, não deixando de moldar a essas variações, os outros termos da frase com o intuito de evitar a mera recitação mecânica de verbos isolados.

No entanto, a facilidade de execução desta parte do método dependia muito do modo como o compêndio se encontrava organizado. Em Portugal, os manuais

adotados pelos liceus não eram elaborados tendo como objetivo o ensino da gramática, uma vez que a lei, também, assim não o exigia. Porém, o trabalho do professor encontrar-se-ia muito mais facilitado se alguns excertos fossem escolhidos tendo por base o ensino de alguns pontos gramaticais, pois, a explanação indutiva dos raros exemplos dispersos no manual era uma tarefa demorada e de uma enorme dificuldade.

4.2.4. A TRADUÇÃO E A EXPLICAÇÃO DOS TEXTOS

Um dos traços mais característicos do método direto era a redução ao mínimo possível da tradução da língua estrangeira para a língua materna, uma vez que a experiência já havia demonstrado que esse tipo de exercício condicionava o hábito do aluno pensar no idioma que aprendia. A compreensão do texto que, no início, tinha de ser bastante simples, deveria ser assegurada por meio de sinónimos, paráfrases, definições ou resumos. Se outros países da Europa Continental conseguiam alcançar resultados bastante positivos sem recorrer à tradução na língua materna, Portugal podia alcançar os mesmos resultados desde que a prática fosse continuada e o professor destas línguas vivas se exprimisse com correcção e fluência. A explicação de um texto nestas condições requeria essa habilidade por parte do professor. Porém, quando um excerto, devido à sua dificuldade obrigasse o recurso à língua mãe para a sua explicação, a tradução literal tinha de ser evitada. Deste modo, a frase em língua estrangeira seria então traduzida por uma frase portuguesa, evitando-se assim os vícios de construção que a tradução literal originava (Botelho, 1904:143).

4.2.5. A CONVERSAÇÃO E OUTROS EXERCÍCIOS ORAIS

A utilidade do uso oral do idioma estrangeiro revestia uma importância capital para as necessidades do quotidiano e, principalmente, para o estabelecimento de relações independentemente da sua natureza. Os meios utilizados para que os alunos se encontrassem habilitados a fazer um uso prático das línguas estrangeiras modernas eram os mais diversificados.

Já em tempos remotos, por altura da fundação do Colégio dos Nobres, esta questão tinha sido devidamente considerada. Porém, o Colégio Militar foi talvez dos

únicos estabelecimentos de ensino secundário onde a questão do ensino prático de línguas modernas mais foi debatida e experimentada. Já desde a fundação da instituição, em 1802, que o seu fundador pretendia implementar a prática dos idiomas, obrigando os alunos, nos jogos infantis, a falar francês num dia e inglês noutro. Não tardou muito até que o coronel de engenharia, Evaristo José Ferreira, quando assumiu a direção do colégio propusesse que, nas aulas de línguas houvesse, em dias alternados, lições teóricas e práticas, sendo estas últimas asseguradas por professores estrangeiros. A partir de 1863, com o decreto de reorganização da Escola do Exército, os alunos eram obrigados à prática das línguas vivas (francês e inglês), dirigida pelos oficiais instrutores daquele estabelecimento (Botelho, 1904:148).

De acordo com o método direto, a conversação integrava o estudo de uma língua desde o seu início até ao fim, não sendo particular de nenhuma turma em concreto. Os quadros parietais quando bem explorados eram excelentes auxiliares desta parte do ensino, na medida em que forneciam uma panóplia dos mais diversos assuntos, fixando a conversação nas aulas, pois, permitia sempre voltar ao ponto inicial quando o diálogo seguia outras direções daquelas que se encontravam previamente delineadas. A existência de um mapa físico e político do país cujo idioma se aprendia, colocado na parede da sala de aula era, também, de grande utilidade, na medida em que os alunos partindo da leitura dos excertos das selectas ou, até mesmo das obras literárias, tinham a possibilidade de visualizar e memorizar os usos e costumes, o país, a flora ou a fauna de algumas regiões.

A conjugação de cada um destes aspetos permitia que os alunos conhecessem o povo estrangeiro e o idioma por ele falado. O recurso a algumas plantas de cidades importantes assim como gravuras de monumentos ou locais podiam completar todo este trabalho. De igual modo era necessário, também, que esse material existisse nas aulas, de modo a que o aluno se sentisse como se estivesse no país estrangeiro onde o idioma era falado.

A reprodução livre era um dos melhores exercícios para o desenvolvimento do uso oral da língua pelos alunos. Nesse sentido deveria iniciar-se pela leitura e explicação dos excertos dos livros no idioma que se estudava. Alguns dias depois, os mesmos excertos deveriam ser relidos uma vez que o aluno ainda se lembrava do

assunto mas já esqueceu a maioria das expressões do autor. Posteriormente, o professor deveria recorrer a outro livro desconhecido para o aluno. Deste modo conseguia-se que o aluno conseguisse reproduzir e compreender o excerto inicial. No entanto, em turmas numerosas, a prática oral da língua apresentava algumas dificuldades, uma vez que não era possível contemplar todos os alunos, devido à pequena duração das aulas resultando assim num fraco aproveitamento desta aplicação.

Convém referir aqui, a propósito da prática oral da língua estrangeira, que os manuais portugueses não contemplavam uma diversidade de excertos para a reprodução oral ou escrita, atraentes pela forma e pelo assunto, de modo a cativar a atenção do aluno ao longo da aula. Sem dúvida que um manual desta espécie evitaria o esforço desnecessário do professor ter de procurar o material auxiliar que necessitava de forma a poder variar os exercícios de reprodução. A recitação de excertos aprendidos de memória, especialmente poesias era um excelente meio de facultar ao aluno o uso de construções e frases a que ele podia recorrer sempre que necessitasse na conversação mas, o tempo que o professor dispunha para o cumprimento das diferentes rubricas do programa, não permitia o recurso deste precioso auxiliar.

4.2.6. OS EXERCÍCIOS ESCRITOS

O exercício escrito, recurso fundamental de alguns métodos, principalmente do direto, era como um complemento indispensável da oralidade. Todas as suas diversas formas – ditado, reprodução, tradução, retroversão, tema, correspondência epistolar, narrações ou até mesmo descrições – revestiam uma grande utilidade quando dirigidas de forma metódica e adequada à idade dos alunos. Estes exercícios, nos diferentes momentos do curso eram uma espécie de preparação para o uso escrito da língua. No entanto, caberia ao professor determinar a data para iniciar estas provas. De início deveria o professor proceder com exercícios simples, sobre a conjugação de verbos ou sobre as regras mais elementares da morfologia e da sintaxe, nomeadamente a passagem do singular para o plural, a concordância de vocábulos e a variação de algumas formas gramaticais. A partir do momento em que o estado de evolução dos alunos assim permitisse, o professor ditar-lhes-ia algumas

perguntas sobre excertos ou assuntos já conhecidos, sempre na língua estrangeira, a que os alunos responderiam por escrito. Deste modo se ia preparando o caminho até o aluno ser capaz de reproduzir livremente pequenos excertos lidos ou qualquer narração feita pelo professor. O ditado era um excelente meio para que o aluno pudesse aprender noções úteis sobre ortografia, evitando assim o recurso a citações de gramática histórica ou às teorias linguísticas que ultrapassassem os conhecimentos dos alunos. Cada lição de ditado ligava-se às anteriores, dando continuidade ou ampliando aquilo que nelas tivesse sido ensinado de modo que, no global, constituíam um curso que se ia executando gradualmente.

Nos primeiros anos de aprendizagem da língua, a versão e a retroversão não eram muito utilizadas pelo método direto. O recurso a estas práticas só deveria ocorrer quando os alunos já tivessem um conhecimento mais vasto da língua estrangeira. Em Portugal, o regulamento da instrução pública contrariava as determinações do método direto e impunha a prática da retroversão como o exercício principal da 3ª classe, uma vez que ele constituía a prova final do exame de passagem. Quanto ao tema propriamente dito, o método direto empregava-o apenas para a memorização de algumas regras gramaticais mas, também, como forma de verificar se determinados princípios eram do conhecimento do aluno ou não. A correspondência epistolar e as narrações de imaginação eram as duas práticas que exigiam mais iniciativa. Estes exercícios destinavam-se às classes mais adiantadas, onde o desenvolvimento intelectual era maior e o conhecimento do idioma mais vasto. O professor devia igualmente facultar aos alunos as expressões mais comuns utilizadas para iniciar e concluir uma carta para que os alunos as registassem no caderno diário para uma utilização posterior. Somente a frequência e a prática da sua utilização lhes poderia conferir um emprego sem qualquer auxílio.

No que se relaciona com a correção das provas ela poderia ser realizada de modo individual ou coletivo. O seu fim não era a procura e a “caça ao erro”. Era ensinar, desfazendo as dificuldades e conferindo ao aluno a posse da língua escrita. Num curso bem orientado existe sempre um certo número de erros morfológicos, sintáticos, lexicais ou de outra natureza que quase todos os alunos cometem num determinado tipo de exercício, permitindo que o professor pudesse assim verificar os pontos menos fortes onde os alunos necessitavam de maior apoio. Esta forma de

correção coletiva tinha, como complemento, a leitura perante a classe de um exercício semelhante àquele que se corrigia. No caso da correspondência epistolar, o professor apresentava à turma como ele próprio disporia dos elementos dados de forma a elaborar a sua carta; no caso de uma retroversão, o professor, solicitando previamente a opinião de alguns alunos sobre os diferentes momentos do exercício, finalmente, acabava por emitir a sua, procedendo de modo semelhante na correção de todos os exercícios.

4.2.7. OS LIVROS

A introdução nos liceus de Portugal do método direto e as novas orientações sobre o objetivo das línguas modernas obrigou, simultaneamente, a reformular a grande maioria dos livros adotados. Alguns deles eram verdadeiramente insuficientes e nem mesmo a melhor metodologia de ensino conseguia ultrapassar essa lacuna.

De acordo com os métodos modernos, o ensino de qualquer língua em classes liceais obrigava a um compêndio de gramática, dois livros de leitura – um destinado às classes elementares e outro às mais avançadas –, um dicionário e edições escolares de algumas obras literárias. O livro de leitura elementar deveria ser uma compilação de “lições de coisas”, breves narrações, anedotas, poesias infantis, trechos históricos resumidos direcionados de modo a que o aluno pudesse conhecer alguns usos, costumes e até mesmo a geografia do povo cuja língua aprendia. As ilustrações, além de tornarem o livro atrativo, desempenhavam um papel fundamental para os alunos memorizarem as várias noções e, principalmente, o conhecimento cultural. O segundo livro de leitura seria constituído por trechos literários extraídos de obras de autores referenciados, biografias, cartas, descrições de usos e costumes, diálogos em tom familiar, continuando assim aquilo que o primeiro livro tinha iniciado, de modo a que o aluno pudesse ficar com uma ideia geral das diferentes manifestações da vida nacional contemporânea no estrangeiro e, simultaneamente, adquirir a estrutura da língua que aprendia. Qualquer um destes livros deveria conter trechos que facilitassem a memorização de determinados pontos gramaticais que, devido à sua dificuldade exigiam um trabalho mais dedicado para lá chegar indutivamente.

Os autores portugueses inspiravam-se nos livros alemães importando para o meio escolar português a riqueza dessas compilações estrangeiras que conseguiam cativar alunos e pais. As selectas de autores estrangeiros eram ainda concebidas nos mesmos moldes daquelas por onde se tinha estudado há duas ou três décadas atrás, pouco diferindo das de Laplace e de Roquete. Em Portugal, no período finissecular, apenas existia a gramática de língua francesa. Para as turmas de inglês e alemão ainda não existiam gramáticas para os alunos se servirem no estudo e revisão daquilo que aprendiam. O dicionário era outro auxiliar no estudo das línguas, sobretudo nas classes mais adiantadas, tanto ao nível da preparação de determinados trechos mandados estudar em casa, como para a elaboração de alguns exercícios escritos.

Até 1904, no nosso país, não existiam edições escolares de obras literárias. Eram pedidas ao estrangeiro onde existiam em abundância e devidamente autorizadas pelo conselho literário do respetivo liceu. Um jornal com notícias, contos, anedotas sobre o país estrangeiro era extremamente vantajoso para as classes mais avançadas. O método direto, além de facilitar e tornar mais atraente o estudo das línguas modernas, era não só o mais eficiente como aquele que maior aceitação gozava nos países estrangeiros. Paralelamente ao método a utilizar, também, o modo como o objetivo do estudo das línguas modernas era encarado necessitava de ser alvo de uma reformulação geral. No passado, esse objetivo centrava-se na mera aprendizagem de uns trechos literários e de umas regras gramaticais. Porém, a evolução da pedagogia exigia então que esse estudo fosse aprofundado para abranger não só a estrutura da língua mas também o conhecimento do povo que a falava. A separação das línguas inglesa e alemã era necessária não só aos alunos mas, também, para uma preparação eficiente dos próprios professores. Essa preparação passava necessariamente por uma atualização constante do professor, recorrendo não só à leitura de publicações estrangeiras, na língua que ensinava mas, também, à conversação com estrangeiros.

4.3. O MÉTODO DO LINGUAPHONE

Na Europa, os primeiros materiais gravados surgiram em 1901, com a fundação da empresa *Linguaphone*, pioneira na produção de material didático sonoro. Foi a primeira empresa a reconhecer o potencial da associação dos métodos tradicionais escritos com as gravações em áudio e que o seu material podia tanto ser usado para autoinstrução como para uso nos centros de línguas.

O *Linguaphone* foi fundado por Jacques Roston, tradutor e professor que emigrou da Polónia para a Inglaterra, e a sua própria família posava para a capa dos materiais. Roston foi um dos primeiros a reconhecer o potencial do cilindro fonográfico de lata, inventado por Thomas Edison, em 1877, que foi depois aperfeiçoado por Alexander Graham Bell, com a criação de cilindros cobertos de cera removível, para gravação de som, em 1887. O fonógrafo era, primeiramente, acionado por uma manivela que depois foi substituída por um motor.

Os primeiros cursos do *Linguaphone*, em cilindros, combinavam a fala nativa autêntica com textos ilustrados e observações sobre vocabulário e gramática. Depois vieram os discos e com eles o dispositivo de repetição, *Linguaphone Repeater*, que permitia ao aluno posicionar a agulha na ranhura adequada sem precisar de erguer o braço do gira-discos. Outra invenção foi o *Solophone* – que permitia que os alunos ouvissem com fones de ouvido sem perturbar o resto da família. O *Linguaphone* oferecia também um tipo de gramofone com agulhas de três tons para regulação do volume do som. Só muito posteriormente surgiram as cassetes, CDs, CD-Roms e, posteriormente, a internet.

A partir do ano do seu aparecimento, em 1923, o método do *Linguaphone* rapidamente se desenvolveu espalhando-se à escala mundial. Este método era o resultado de princípios naturais cientificamente aplicados. Do mesmo modo que, a primeira fase para o ensino da língua materna é a audição, também, no *Linguaphone* por meio dos seus discos, os estudantes habituavam-se a ouvir, numa primeira fase, a língua inglesa falada por professores naturais do próprio país (fig. 59). A segunda fase consistia na ligação do som da palavra com a visão do objeto. Enquanto os estudantes ouviam o *Linguaphone* também viam as figuras que ilustravam as palavras da lição recorrendo, para o efeito, a um livro ilustrado que acompanhava cada curso do *Linguaphone*. A terceira e última fase era a ligação do

som e da visão com um símbolo impresso. Desse modo, os estudantes podiam ler no livro as palavras que estivessem ouvindo.



Fig. 59 - Coleção de discos do curso de inglês pelo método do *Linguaphone*.

Aquilo que ouvimos nos discos não é uma série de regras ou frases artificiais construídas meramente para ilustrar casos gramaticais. Ouvem-se descrições de assuntos atuais, palestras interessantes, tudo com um aspeto de realidade. Nenhuma palavra de português é pronunciada. As lições são progressivas. De início são simples e pronunciadas pausadamente. Depois tornam-se gradualmente mais adiantadas e mais rapidamente pronunciadas. Depois de ouvir um certo número de discos, os estudantes encontram-se aptos a compreender o inglês com a rapidez e entoação naturais. É importante também o facto de todos estes discos serem gravados pelos mais eminentes professores falando na sua língua materna.

Em segundo lugar temos as ilustrações. Faz-se assim uso do poder de associação de ideias. Ouvimos a palavra ao mesmo tempo que vemos o objeto que ela representa. O resultado da constante repetição desse processo é que os estudantes acabem por identificar o objeto que vêm pelo som do seu nome estrangeiro, já gravado na sua mente. Da mesma maneira não podemos ouvir a palavra estrangeira, sem imediatamente ver o objeto.

Em terceiro lugar os sons das palavras são conjugados com os seus símbolos gráficos. Isto é, lemos e ouvimos o texto simultaneamente. O *Linguaphone* segue exatamente o método natural. Antes de qualquer coisa ouvimos apenas, até nos habituarmos ao som das palavras e frases. De início estas poderão parecer-nos estranhas como um conjunto de notas sem nexos. Depois de tocarmos os discos muitas vezes começamos a habituar-nos ao som e a compreender o sentido da

língua. À medida que repetimos os discos, as palavras e frases nele contidas vão-se tornando mais familiares até que se fixam definitivamente na nossa memória. Assim, o *Linguaphone* adapta ao ensino das línguas estrangeiras o processo intuitivo da língua materna. Como complemento do curso existia uma gramática inglesa onde o estudante poderia encontrar explicações simples sobre qualquer ponto gramatical (fig. 60).

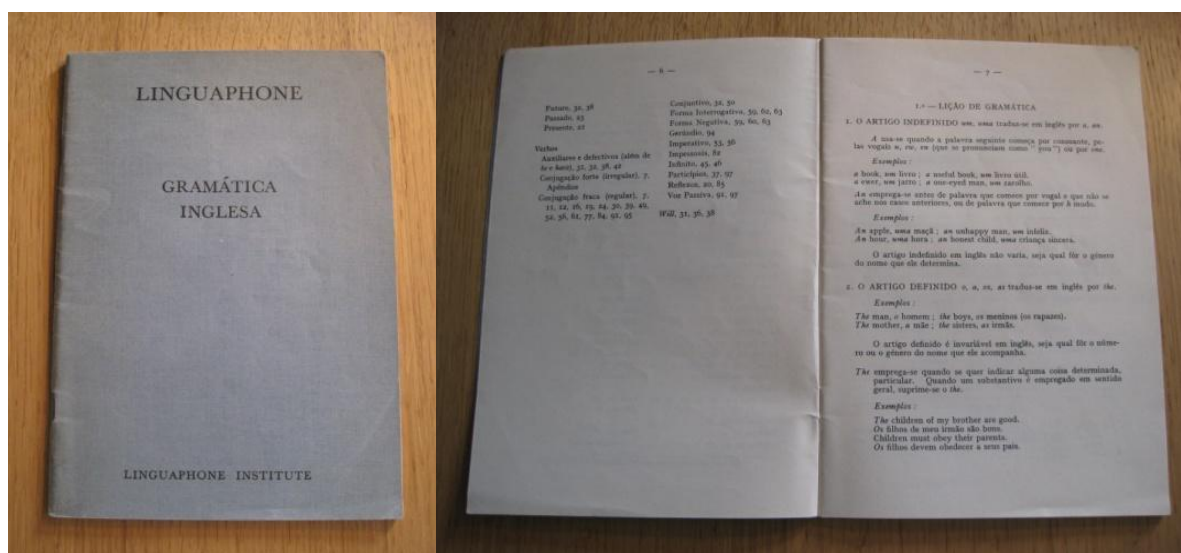


Fig. 60 - Gramática inglesa do Instituto *Linguaphone*.

4.3.1. O *LINGUAPHONE* E O ENSINO LICEAL DE INGLÊS

Este método de aprendizagem de línguas era bastante útil para preencher algumas das aulas de inglês, dos liceus de Portugal, mas apenas algumas, pois, os nossos programas, orientados muito diferentemente, não permitiam o seu uso exclusivo. De facto, podia ser um auxiliar apreciável, desde que o professor o utilizasse criteriosamente, ou seja, sem nunca esquecer as condições nas quais o professor de línguas modernas tinha de trabalhar para satisfazer aquilo que dele se exigia no ensino "secundário" oficial. Portanto, tratava-se de um processo útil mas somente como ajuda ao trabalho do professor. Além dos conhecimentos que certamente proporcionava tinha, também, a vantagem de se apresentar ao espírito dos alunos como um divertimento, ensinando-os sem que eles para isso despendessem esforço de maior.

Os discos gravados por professores da nacionalidade do idioma podiam constituir um auxiliar precioso no ensino das línguas estrangeiras, particularmente no que respeita à fonética. Os resultados encontravam-se, evidentemente,

condicionados pela perfeição técnica da gravação e pelo sentido pedagógico colocado na elaboração das lições gravadas. Neste curso, o professor devia ter larga intervenção no sentido de cobrir as deficiências facilmente reconhecíveis num método que, com todas as suas virtudes, ainda pecava pela passividade excessiva em que deixava os estudantes.

O método *Linguaphone* revestia-se de grande utilidade na aprendizagem da língua estrangeira em virtude de ser aquele que mais se aproximava do processo natural. Era certamente o único que dava ao aluno o valor exato dos sons e a correta entoação das frases, pois estas eram pronunciadas pelos naturais do país cuja língua se pretendia aprender. Por muito bom que fosse o professor, por mais apurada que fosse a sua pronúncia, isso não era suficiente para se atingir a máxima eficiência desse ensino. Mas para que tudo isso fosse alcançado era obrigatório, também, que o liceu reunisse as condições físicas necessárias, nomeadamente, um gramofone, coleções de discos e agulhas.

Foi nesse sentido, e de modo a ultrapassar as deficiências de várias instituições de ensino liceal que, a Direção Geral do Ensino Liceal (através da comissão do material escolar) adquiriu, em 1947, 16 cursos de conversação da língua inglesa⁶³⁸ pelo método *Linguaphone* (fig. 61), 22 grafonolas e 22 caixas de agulhas, junto da firma Valentim de Carvalho, que foram distribuídos pelos vários liceus do país⁶³⁹.

⁶³⁸ Os liceus de Braga, Bragança, Guimarães, Lamego, Camões, Maria Amália Vaz de Carvalho, Portalegre e Viana do Castelo já possuíam a colecção de discos de conversação de inglês pelo método do *Linguaphone*.

⁶³⁹ Vide Aquisição de material efetuada pela comissão do material escolar, à firma Valentim de Carvalho, em 3 de Novembro de 1947. In, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2169.



Fig. 61 - Curso de conversação em inglês pelo método *Linguaphone*.

Não obstante os esforços desenvolvidos para o apetrechamento dos liceus, a maioria dos professores entendia que o *Linguaphone* não era absolutamente necessário na aula de inglês. Além disso, nunca poderia substituir ou dispensar um professor, pelo que apenas podia apenas ser um bom auxiliar se aquela entidade tivesse preparado antecipada e convenientemente os seus alunos para ouvirem determinada leitura feita pelo *Linguaphone*.

Naquele mesmo ano, no seguimento da resposta à circular sobre o *Linguaphone*, os professores de línguas vivas do Liceu de Pedro Nunes entenderam, também, que o rendimento escolar do *Linguaphone* era muito escasso⁶⁴⁰. A decepção que os professores daquele liceu manifestaram em relação ao método do *Linguaphone*, provocou a análise do problema numa das conferências pedagógicas de estágio, na qual foram apontados os seguintes defeitos ao referido sistema:

- 1º A posição de absoluta passividade por parte do aluno;
- 2º A relativa velocidade do movimento do disco;
- 3º Insuficiência do volume de voz;
- 4º Impossibilidade de fazer as repetições indispensáveis, imediatas, em determinados pontos;

⁶⁴⁰ Vide Resposta do Reitor João Matilde Xavier Lobo (do Liceu de Pedro Nunes) à circular nº 1322, de 15 de Janeiro de 1947. In, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2830.

5º A falta do recurso à visualidade, imprescindível para certos tipos de atenção e para ouvidos pouco apurados.

Depois desta conferência, o uso do *Linguaphone* foi sendo cada vez menos frequente, até ser praticamente excluído das aulas de línguas vivas. Por outro lado, alguns estagiários afirmavam ter assistido na Faculdade de Letras, da Universidade de Lisboa, a duas ou três experiências, que não tiveram seguimento.

O método do *Linguaphone* tinha vantagens no ensino das línguas vivas, para o aperfeiçoamento da pronúncia e aquisição de vocabulário e fluência na conversação. Todavia, a rádio foi substituindo com alguma vantagem os discos, especialmente no ensino de inglês, pelas lições bem organizadas para o ensino desta língua a estrangeiros e emitida pela *British Broadcasting Corporation*.

4.4. O ENSINO DE INGLÊS NO LICEU DE PEDRO NUNES DE 1906 A 1940

A partir de 1905, nos liceus portugueses, o estudo das línguas modernas obedecia às seguintes condições:

- 1º Cinco anos para o francês e seis para o alemão ou o inglês;
- 2º Durante este prazo, o tempo dedicado a esse ensino variava entre três a quatro horas de aula semanais;
- 3º Um número de alunos lecionados conjuntamente que variava entre quarenta a cinquenta e cinco, conforme as classes;
- 4º Numa idade compreendida entre os dez e os dezassete anos;

Em 1906, existiam no Liceu Central da 3ª zona escolar de Lisboa⁶⁴¹ (mais tarde designado por Liceu Central de Pedro Nunes), três professores efetivos que asseguravam o ensino das línguas modernas; Ricardo Jaime da Costa Malheiro, habilitado com o curso dos liceus e, transferido, a seu pedido, do Liceu de Viana do

⁶⁴¹ Em 1906, a cidade de Lisboa foi dividida em três zonas escolares, cada uma com um liceu central. Foi assim criado o Liceu Central da Lapa, em 20 de Janeiro de 1906, para receber os alunos da 3ª zona escolar de Lisboa, que abrangia as freguesias de Santa Isabel, Lapa, Belém, Ajuda, Alcântara, Santos, S. Mamede, S. Paulo e Coração de Jesus. No turno da tarde o liceu funcionava no edifício do largo do Carmo. Só em 1 de Março de 1906, o liceu se instalou num edifício próprio, na Rua do Sacramento, à Lapa, no nº 25. O liceu permaneceu nessas instalações durante cinco anos. Em 17 de Novembro de 1911 foi inaugurado o novo edifício, na Avenida Álvares Cabral, tendo sido adotada então a designação de Liceu Central de Pedro Nunes. Pelo decreto nº 18973, de 16 de Outubro de 1930, passou o liceu a ser designado por Liceu Normal de Pedro Nunes, assumindo a partir daquela data a nova competência da formação de professores. Na sequência da reforma de Carneiro e pelo Decreto-lei nº 27084, de 14 de Outubro de 1936, o liceu passou a ter a designação de Liceu Nacional de Pedro Nunes.

Castelo, para o 3º grupo deste liceu; Sebastião Augusto da Luz Gonçalves Lisboa, habilitado com o curso de preparatórios médicos da Escola Politécnica e, transferido, a seu pedido, do Liceu Central de Évora para o 3.º grupo do mesmo liceu; e, Alfredo d'Antas Lopes de Macedo, Tenente-coronel da Administração Militar, habilitado com o curso completo do Real Colégio Militar, antigo professor provisório de francês e inglês, que veio a dirigir, neste liceu, um curso de férias para o ensino prático da língua alemã, que foi concorrido e desencadeando, desta forma, a generalização dos cursos dessa natureza.

No ano letivo de 1907-1908, o ensino de inglês e alemão funcionava, regularmente, nas 6 classes existentes no Liceu Central da 3ª zona escolar de Lisboa. Nos dois anos subsequentes – 1908-1909 e 1909-1910 –, o número de alunos que frequentava as classes de inglês não cessava de aumentar. Repare-se nos quadros 47, 48 e 49 respetivamente:

Quadro 47 - Frequência do liceu em 1907-1908

| Classes | Inglês | Alemão | Total |
|------------------------|---------------|---------------|--------------|
| 2ª | 72 | 6 | 78 |
| 3ª | 41 | 14 | 55 |
| 4ª | 34 | 5 | 39 |
| 5ª | 31 | 12 | 43 |
| 6ª de Letras | 6 | 4 | 10 |
| 7ª de Letras | - | 6 | 6 |
| 6ª das Ciências | 21 | 31 | 52 |
| 7ª das Ciências | 4 | 22 | 26 |
| | 209 | 100 | 309 |

Fonte: *Anuário do Liceu Central da 3ª zona escolar de Lisboa do ano 1907-08.*

Quadro 48 - Frequência do liceu em 1908-1909

| Classes | Inglês | Alemão | Total |
|------------------------|---------------|---------------|--------------|
| 2ª | 103 | 11 | 114 |
| 3ª | 69 | 5 | 74 |
| 4ª | 48 | 11 | 59 |
| 5ª | 31 | 8 | 39 |
| 6ª de Letras | 3 | 3 | 6 |
| 7ª de Letras | 7 | 2 | 9 |
| 6ª das Ciências | 31 | 15 | 46 |
| 7ª das Ciências | 18 | 19 | 37 |
| | 310 | 74 | 384 |

Fonte: *Anuário do Liceu Central da 3ª zona escolar de Lisboa do ano 1908-09.*

Quadro 49 - Frequência do liceu em 1909-1910

| Classes | Inglês | Alemão | Total |
|------------------------|---------------|---------------|--------------|
| 2ª | 98 | 20 | 118 |
| 3ª | 88 | 11 | 99 |
| 4ª | 78 | 3 | 81 |
| 5ª | 50 | 14 | 64 |
| 6ª de Letras | 8 | - | 8 |
| 7ª de Letras | 3 | 4 | 7 |
| 6ª das Ciências | 31 | 7 | 38 |
| 7ª das Ciências | 27 | 10 | 37 |
| | 383 | 69 | 452 |

Fonte: *Anuário do Liceu Central da 3ª zona escolar de Lisboa do ano 1909-10.*

O número de alunos que frequentava a disciplina de língua inglesa aumentou, em todos os anos, na 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classe. Somente na 6ª classe de Letras se verificou uma diminuição em 1908-1909, para voltar a aumentar no ano seguinte. A 7ª classe de Letras que, entre 1908-1909 tinha um total de 7 alunos a frequentar este idioma, no ano seguinte, sofreu um decréscimo de 4 alunos. O número de alunos de Ciências da 6ª e 7ª classe não deixou de aumentar. Relativamente à língua alemã e, no conjunto dos diferentes anos, percebe-se uma tendência geral para diminuir, em parte resultante das novas alterações que a reforma de Eduardo José Coelho, de 1905, introduzira.

Em 1910, o “Liceu da Lapa” contava já com nove professores que asseguravam o ensino das línguas estrangeiras. Desde cedo, tentou-se implementar e praticar o chamado método direto, com exclusão quase completa do uso da língua materna:

Não ignoramos as dificuldades que envolve o ensino direto das línguas vivas, combatido por muitos que professam princípios opostos, posto de parte por outros que dele têm uma imperfeita noção, ou que não praticam facilmente a língua em cujo ensino a desejariam usar. Mas no nosso liceu fez dele experiência demorada, com aprazimento dos seus colegas, o senhor professor Sebastião Lisboa e os resultados não podiam ser mais lisonjeiros. (*Anuário do Liceu Central de Lisboa, 1907-1908, 3ª zona escolar à Lapa, p. 8*).

Todas estas considerações sustentam que as condições em que se realizava o ensino nos liceus, obrigava o recurso ao sistema direto, mas combinado com princípios de outros métodos. Assim, nos liceus, não se podia abolir completamente os livros de leitura, as gramáticas, as traduções; mas também, não deviam ser a

parte fundamental e, muito menos, portanto, a exclusiva de ensino, pois o essencial, a parte que, principalmente devia convergir o esforço do professor, tinha, fatalmente, de ser o ensino direto, e o resto só devia servir para estabelecer as correções necessárias para que o método se adaptasse às circunstâncias.

O método direto consistia no isolamento completo do idioma estrangeiro de modo a que os alunos pudessem sentir a língua que estudavam. A 1ª condição, o meio, base de todo o sistema, faltava-lhes. E esse só era passível de ser encontrado vivendo no país dessa língua. Todavia, esta falta do meio podia ser corrigida desde que entre o professor e o aluno se estabelecesse um contacto tão longo e íntimo que produzisse os mesmos efeitos. Assim, uma vez que o professor pudesse acompanhar os seus alunos durante a maior parte do dia, fazendo-os ouvir constantemente a língua estrangeira acerca de todos os assuntos que surgissem, evitava que eles recorressem ao uso da língua materna. Deste modo, os alunos esforçavam-se mentalmente por fazerem-se compreender e traduzir os seus desejos na língua que estudavam.

O estabelecimento destas condições era uma condição necessária para o bom funcionamento do método direto, mas a prática, no Liceu da Lapa, acabou por revelar que isso era impossível em aulas excessivamente frequentadas, com a entrada de novos alunos e com um número reduzido de lições. Por esse motivo, o método foi largamente seguido desde os anos iniciais do estudo da língua inglesa, recorrendo-se à língua materna sempre que o aluno necessitasse de ultrapassar dificuldades.

Convém ainda realçar o facto, deste ensino, extenuante para o professor e, também, para o aluno, se dirigir a crianças muito jovens, exigindo-lhes uma atenção e concentração constantes a fim de obter os efeitos desejados. O ensino da língua inglesa circunscrito unicamente à sala de aula não permitia que os alunos falassem com fluência e relativo desembaraço o idioma. Embora os professores de línguas modernas não fossem “professores de conversação”, como afirmava Mieille, no seu *Inquanto aos métodos de ensino das línguas vivas* e não tivessem por missão formar “garçons d’hotel pollyglottes”, era urgente encontrar uma solução que garantisse a prática da língua inglesa (*Anuário do Liceu Central de Lisboa*, 1908-1909, p. 24).

As excursões às docas de Santos, em Alcântara, ao Alfeite, a Belém e ao Aquário do Dafundo, uma vez que eram áreas ricas para conversação, nem sempre eram viáveis e muito menos asseguravam uma prática regular e constante do idioma. Nestes passeios, a prática da escrita era assegurada pela redação de composições que os alunos entregavam ao professor responsável pela excursão, que efetuava diversas anotações na margem, referentes aos erros mais graves. Posteriormente, em sala de aula, os alunos copiavam as composições corrigidas para o caderno, de forma a promover a construção frásica e a memorização de novo vocabulário. Estas excursões podiam contemplar uma vertente museológica que incluía a visita guiada a museus, como o Museu de Artilharia, o Museu Aduaneiro, o Museu da Liga Naval e o Museu das Janelas Verdes. Os Jornais ingleses eram analisados superficialmente e ofereciam uma excelente forma de prática linguística⁶⁴². Este tipo de iniciativa, ainda que extremamente benéfica para a prática da conversação, não se afigurava suficiente para que os alunos, terminando o liceu, falassem fluentemente os idiomas estrangeiros. Por esse motivo, a Associação Escolar do Liceu de Pedro Nunes organizava, durante as férias escolares, cursos práticos das línguas francesa, inglesa e alemã, que funcionavam sob a direção do seu presidente, o Reitor do Liceu, António de Sá Oliveira⁶⁴³. Esses cursos obedeciam às seguintes condições:

- 1º Os professores seriam da nacionalidade em que se fala a língua que ensinam;
- 2º Como o curso tendia, essencialmente, para uma constante conversação com o professor na aula, os alunos inscritos deveriam ter conhecimento regular da língua que desejavam praticar;
- 3º As aulas funcionariam durante os meses de Agosto e de Setembro, tendo a duração máxima de duas horas;
- 4º A inscrição de cada aluno pelos dois meses seria de um escudo e setenta centavos pagos no ato da inscrição;
- 5º Os alunos que não fossem sócios da Associação pagariam 10% a mais, ou seja, um escudo e oitenta e sete centavos;
- 6º Nenhum grupo teria mais de quinze alunos. Se os inscritos excedessem esse número de forma a constituírem outro grupo,

⁶⁴² Vide *Anuário do Liceu Central de Lisboa*, 1910-1911, pp. 78-82.

⁶⁴³ Vide *Anuário do Liceu Central de Lisboa*, 1912-1913, p. 85.

também esse teria de ser assegurado, caso contrário, o dinheiro seria restituído pela Associação;

7º O período de inscrição decorria até ao dia 10 de Julho, e realizava-se na Secretaria da Associação Escolar, nos dias úteis das 14 às 15 horas.

Esta experiência ocorreu em Junho de 1913, quando se fez passar uma circular pelas famílias dos alunos, assinada por Manuel Rodrigues Lapa e Asdrúbal Brandão Machado, explicando-lhes qual era então, o objetivo dos cursos práticos de línguas e qual a sua organização. Estes cursos, dirigidos por três professores e que contaram com 85 inscrições, pretendiam garantir a prática da oralidade, em grupos reduzidos e fora do contexto de sala de aula.

Esta iniciativa revelou-se verdadeiramente útil, na medida em que foi bem acolhida pelas famílias dos alunos, sendo os resultados verdadeiramente benéficos. Os cursos práticos de francês e inglês apresentaram resultados extremamente positivos. Inscreveram-se no primeiro grupo de francês 18 alunos, no segundo 15, e no terceiro 13; enquanto no primeiro de inglês houve 19 inscrições e no segundo 20. Face ao sucesso alcançado, o liceu decidiu estender esta iniciativa no decurso do ano letivo, criando cursos com uma orgânica semelhante. Durante os meses de Agosto e Setembro de 1914, a experiência repetiu-se, desta vez, com um curso prático de inglês regido por Mr. Stuart Torrie e dois de francês, sendo um destinado unicamente aos alunos de 1ª classe, regidos por Mr. Jean Sénillou. Estes cursos tiveram uma frequência média de 13 alunos⁶⁴⁴.

Relativamente ao ensino da dicção, este deveria ser realizado logo nas primeiras aulas, nas quais o professor deveria prestar muita atenção. Nesta fase inicial, o aluno, limitar-se-ia a ouvir e a escrever no caderno algumas palavras-chave, passando depois para a aquisição de vocabulário, descrição de ações e nomeação de objetos do contexto de sala de aula, entre outros. No que se refere à aprendizagem do vocabulário dever-se-ia agrupar as palavras em sinónimos e antónimos.

No que diz respeito ao estudo gramatical, este deveria ser feito pela língua, de uma forma ocasional e depois de forma mais sistemática; Os exercícios escritos

⁶⁴⁴ Cf. *Anuário do Liceu Central de Lisboa*, 1913-14, p. 114.

tinham uma importância secundária, pois o aluno limitava-se a copiar palavras aprendidas e que tinham sido escritas no quadro. Porém, a sua correção era de extrema importância, na medida em que constituía uma espécie de revisão gramatical e lexicológica. Em seguida facultavam-se aos alunos pequenos exercícios em que predominasse a passagem de palavras do singular para o plural, a concordância dos adjetivos e a conjugação de expressões. Os ditados seriam, também, convenientes, mas só depois do texto ser explicado e apreendido; posteriormente, os alunos teriam os exercícios de tradução e retroversão para aplicação de regras gramaticais.

Na 2ª e 3ª classe de língua inglesa não seria possível conceder tamanha amplitude ao vocabulário e à sintaxe, a não ser que se excluísse o emprego ativo da língua. Na 4ª e 5ª classe, o que não pudesse ser lecionado do programa da 3ª classe, sê-lo-ia na 4ª e 5ª classe. A leitura de autores como Scott e Dickens era dificultada, devido principalmente aos obstáculos que o vocabulário empregue por esses autores representava para os alunos. Ainda relativamente à leitura, e segundo o professor Luís Cardim, o ensino nestas classes devia considerar os conhecimentos sobre os costumes e as instituições inglesas, recorrendo para o efeito a um livro onde se encontrassem consagrados excertos de obras apropriadas de autores literários, tornando assim a leitura mais acessível. Assim, de forma a entender a evolução e psicologia do povo inglês, o seu ensino ficava confiado à 6ª classe, possibilitando a compreensão da literatura, cujo estudo era remetido à 7ª classe.

Conclui-se, portanto, que, os programas em vigor na época podiam ser cumpridos desde que, para isso, se imprimisse um ritmo mais lento, nos primeiros anos, e que fosse atribuída maior carga letiva à disciplina de língua inglesa. O professor deveria, no entanto, supervisionar os seus alunos, ao longo de todo o curso. De igual forma, dever-se-ia atender ao número de alunos por cada turma, principalmente nas primeiras, onde o acompanhamento e a correção individual se afiguravam de extrema importância. Por outro lado, também, era importante, a adequação dos livros a um plano distinto, no qual se verificasse uma correspondência gradual do vocabulário e das dificuldades gramaticais aos princípios do método direto; o ensino não devia, de forma alguma, ser sacrificado à mera

exigência de competências de autores portugueses, quando a exiguidade do trabalho escolar tornava impossível competir com as edições escolares estrangeiras.

A maioria dos professores admitia que o aproveitamento das classes encontrava-se diretamente dependente do material de ensino, como o livro, as selectas, o caderno, a gramática e até mesmo os quadros parietais. O manual deveria ser ilustrado, colorido e pedagogicamente atrativo, enquanto a leitura do texto seria efetuada pelo professor, que lhe conferiria a entoação necessária, para que os alunos a apreendessem mesmo conservando os livros fechados. Assim, quando o aluno fosse ler o texto, já previamente explorado, ver-se-ia na necessidade de pronunciar com clareza e ritmo.

A sala de aula revestia-se de um cenário que criasse, no espírito dos alunos, e tanto quanto possível, a ideia do país cuja língua iriam falar. No antigo Liceu da Lapa, o pouco material didático existente encontrava-se reduzido a alguns quadros parietais que, apesar de tudo, ainda eram ótimos instrumentos de ensino, na medida em que apresentavam aos alunos os objetos de que se falava ou os aspetos culturais do país cuja língua aprendiam, despertando-lhes o interesse e alguma curiosidade, tornando, deste modo, o ensino mais produtivo. De referir ainda que, no espírito juvenil dos alunos, é mais facilmente apreendido e memorizado aquilo que é passível de ser observado.

Nos nossos estabelecimentos oficiais de ensino secundário, a aplicação no ensino das línguas estrangeiras do método direto puro era na prática insustentável e de efeitos inúteis e só seria bem-sucedido se os professores tivessem um bom domínio do idioma, o que não era o caso da maioria.

A partir de 1930, o Liceu Normal de Lisboa encontrava-se na situação de reconhecer, melhor do que qualquer outro, as deficiências do nosso ensino liceal de línguas vivas. Era notório nos alunos, nos próprios professores de formação recente, nos exames de admissão ao estágio e, até mesmo, nos Exames de Estado. Os alunos que, por motivos vários, não tivessem oportunidade de fazer a aprendizagem complementar das línguas fora do liceu saíam dele sem a capacidade de as usar; e daqueles que, tendo feito um curso superior retornavam ao liceu para realizar os seus estágios, apenas um número muito restrito conseguia dominar os idiomas estrangeiros.

Com efeito, o liceu foi promovendo diversas iniciativas com o intuito de melhorar as condições em que o ensino linguístico era realizado. Para tal, instalou um salão de leitura, uma sala de línguas, estimulou e desenvolveu a prática da correspondência interescolar internacional e, a partir do ano de 1932, deu início às aulas práticas de francês, duas vezes por semana.

Para efeitos do ensino prático das línguas, as turmas eram subdivididas em pequenos turnos de alunos, que tinham a aula prática à mesma hora mas em lugares separados. As aulas práticas de línguas estrangeiras eram asseguradas preferencialmente por professores estrangeiros das respectivas línguas. Em relação à língua inglesa eram atribuídas três horas semanais em cada classe do 2º ciclo do curso geral, uma das quais era de ensino exclusivamente prático. A prática da língua inglesa era continuada nos cursos complementares, com caráter facultativo para os alunos, aos quais era ministrada em grupos reduzidos e sempre fora dos tempos letivos incluídos no plano de estudos. Os encargos com todas as lições práticas de inglês nos cursos complementares assim como os desdobramentos em turnos, para lições práticas de inglês nas classes 3ª, 4ª e 5ª eram da responsabilidade da Associação Escolar do Liceu Normal de Lisboa⁶⁴⁵, não existindo quaisquer encargos para o Estado.

4.5. O ENSINO DE INGLÊS NO LICEU D. JOÃO III DE 1926 A 1940

O decreto nº 27085 estabelecia princípios e programas a que devia obedecer o ensino das línguas vivas estrangeiras nos liceus, princípios e programas que já se encontravam, de um modo geral, em reformas e regulamentos anteriores. Pretendia-se, sem prejuízo de uma função formativa, alcançar:

- a) A capacidade de bem entender (traduzir) a linguagem escrita;
- b) O uso oral da língua em assuntos mais correntes;
- c) A capacidade de escrever a língua estrangeira;
- d) A capacidade de entender a linguagem falada

Determinava o mesmo decreto que, para se alcançar este *desideratum*, devia o professor proceder de acordo com a sua experiência e com algumas normas especificadas. Era evidente que o professor cumpria naturalmente as disposições

⁶⁴⁵ Cf. Decreto nº 22409. In *Diário do Governo* nº 78, I série, de 5 de Abril de 1933.

legais procedendo de acordo com a sua experiência pessoal, e ainda quando possível, até com a experiência dos outros e com princípios teórico-práticos da metodologia especial.

No Liceu D. João III pretendia dar-se ao ensino das línguas vivas estrangeiras um caráter prático e utilitário, sem se perder de vista o seu sentido formativo, educativo e nacional.

Com uma cuidadosa e disciplinadora iniciação fonética, baseada na utilização discreta dos símbolos da *Associação Fonética Internacional*⁶⁴⁶, fazia-se coincidir a aprendizagem oral da língua, por meio de pequenas frases completas fundamentadas na ambiência escolar e nos diversos assuntos estabelecidos pelo programa. A seguir trabalhava-se em exercícios sistemáticos de leitura bem articulada, expressiva, clara e de conveniente entoação, leitura feita em textos descritivos, narrativos e dialogados. Parte desta iniciação era seguida da audição de um disco apropriado (em inglês).

Após esta fase preliminar fazia-se o estudo da língua já com um certo caráter de sistematização, por meio de leituras, traduções, conversações, redações, retraduições, acompanhadas de uma elucidação gramatical de ordem prática e indutiva e por meio de exercícios escritos. Procurava-se dar a este ensino, nos diversos anos do curso, uma feição objetiva, utilitária, formativa, educativa e nacional: o texto era sempre ou quase sempre base para uma conversação entre professor e alunos, ou só entre alunos; quando reproduzia o diálogo, a leitura era feita, por vezes, em diálogo, bem como a tradução. Os alunos contavam, também, pequenas anedotas ou historietas, diziam poesias e conversavam sobre elas⁶⁴⁷. À leitura pretendia dar-se animação e vida, clareza, expressão, polifonia e entoação apropriada, de forma que se tornasse compreensiva, agradável e até educativa do sentimento artístico.

A tradução era mais um exercício de interpretação inteligente do texto com o fim de combinar a ideia escrita com a lídima locução portuguesa, procurando dar-se

⁶⁴⁶ Em 1886, o francês Paul-Édouard Passy cria a *Association de Phonétique Internationale* (API) que depois, sob o impulso do inglês Daniel Jones, impõe o *alfabeto fonético internacional* (API).

⁶⁴⁷ Cf. A. A. Riley da Mota (dir.), "Os nossos liceus. O ensino das línguas vivas estrangeiras". In, *Liceus de Portugal, Boletim da Acção Educativa do Ensino Liceal*, Nº 3, Lisboa, Dezembro, 1940, pp. 227-245.

assim ao aluno o sentido da riqueza expressiva e da maleabilidade do Português em confronto com o idioma estranho. Do texto ou do assunto tratado pretendia-se, sempre que fosse possível, tirar a lição educativa, através da sua compreensão crítica, do seu significado moral, dos seus ensinamentos.

A redação e a retradução visavam a aquisição disciplinada da expressão escrita, através de uma autocrítica do aluno, baseada em conhecimentos adquiridos. O estudo da gramática, sempre ou quase sempre baseado nos textos, na apropriação do seu vocabulário e das suas construções era orientado no sentido de obrigar os alunos a observar os fenómenos gramaticais, a sistematizá-los, ordená-los e a formular ou induzir as regras, pela própria experiência pessoal ou coletiva: pretendia-se com esta orientação uma educação da inteligência e a aquisição de uma disciplina da linguagem. Os exercícios escritos de vários modelos (testes) eram organizados para a verificação dos conhecimentos adquiridos, para a correção de erros cometidos.

A par com as aulas regulamentares funcionavam cursos práticos de francês, inglês, alemão e italiano, regidos quase todos por professores das respetivas nacionalidades, com duas aulas semanais, cursos que aumentavam grandemente o rendimento escolar, sobretudo na parte referente à aquisição oral das línguas estrangeiras. Havia também sessões de cultura estrangeira, acompanhadas de projeções ou audições musicais, promovidas pela sala de línguas, que funcionavam com um regulamento próprio e que procuravam proporcionar, por meio de livros, revistas, documentários iconográficos, radiotelefonia, e audições de discos, informações e elucidação sobre a vida e cultura das diversas nações nelas representadas.

Dentro da compreensão fundamental de que os liceus não deviam única e exclusivamente ministrar instrução ou cultura geral, mas sobretudo contribuir com a sua ação educativa para uma renovação e revigoração mental e ético nacional, ambos moldados e temperados na sobrevivência de virtudes étnicas, entende-se que o ensino das línguas vivas estrangeiras, longe de fugir àquela aspiração, há-de procurar integrar-se nela, assumindo uma feição estruturalmente educativa e formativa sem perder, todavia, o seu caráter informativo e cultural.

4.6. AS SALAS DE LÍNGUAS

4.6.1. A SALA DE LÍNGUAS DO LICEU PEDRO NUNES

No ano escolar de 1931-32 criou-se, no *Liceu Normal de Pedro Nunes*, a Sala de Línguas. Inicialmente pensada e projetada para ser um depósito de materiais didáticos a serem utilizados nas aulas de línguas, o novo espaço cedo revelou-se um autêntico centro de cultura humanista (Art.º 179º do Regulamento Interno do Liceu Normal de Lisboa). Este novo espaço tinha ainda como finalidade fazer a aquisição dos instrumentos mais eficazes para o ensino das línguas vivas, conservá-los e promover o seu uso.

As línguas, especialmente as que faziam parte do plano dos estudos liceais eram consideradas instrumentos de cultura e reveladoras de civilizações. Daí a importância que revestia a sala de línguas para estudantes, estagiários e professores tanto mais que o domínio das línguas estrangeiras enquanto veículos de comunicação e cultura se apresentava, então, como uma das deficiências do ensino liceal.

Nos alvares do século XX eram muito poucos os liceus portugueses que possuíam material didático próprio para o ensino das línguas modernas e, até mesmo, clássicas. No antigo *Liceu de Pedro Nunes*, o pouco material existente encontrava-se reduzido a algumas coleções de quadros parietais. Todo esse material de ensino – a coleção completa dos quadros *Delmas* e os cerca de 40 quadros *Collin* – encontravam-se arrumados, provisoriamente, no Gabinete de Geografia e na Biblioteca do Liceu (*Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, nº 4, Ano I, 1933).

Os quadros *Delmas* eram pedagogicamente muito menos de aconselhar do que os da casa *Collin*, tão grande era o número de objetos que representavam e, conseqüentemente, o de vocábulos que lhes correspondia. Por esse motivo, raramente eram utilizados. Os outros, por sua vez, porque tinham um número relativamente inferior de objetos representados, e logo, pedagogicamente superiores, eram utilizados regularmente e, por conseguinte, mais sujeitos aos estragos do uso e do tempo. Além destes, existiam ainda alguns quadros de origem alemã, relativos a profissões, instrumentos e situações campestres; outros, da distinta casa *Haetzel*, apresentavam panoramas das grandes capitais europeias.

Inicialmente, o material existente era escasso. Não se compreendia uma Sala de Línguas onde existiam quadros e faltasse tudo aquilo que era essencial. Todavia, a verba inicialmente destinada para a aquisição de material didático (200 escudos) e reparações (700 escudos) não permitiu grandes projetos. Pela reduzida verba de 200 escudos, pouco material foi possível adquirir; não obstante, conseguiram adquirir-se no estrangeiro uma série de folhas *Delagrave – la vie Enfantine*, que esgotou a verba da rubrica do material didático. Essas folhas soltas, que formavam séries deveras curiosas para o estudo do francês, nas primeiras classes, foram todas coladas em cartão e reforçadas com madeira para evitar a sua degradação.

No ano seguinte (1932-33), impunha-se, em primeiro lugar, a aquisição de uma boa grafonola, da série completa do *Linguaphone* e de outros discos para o ensino da Fonética, assim como de um mostrador móvel para o ensino das horas que muita falta fazia. Por outro lado, o diretor deste recém-criado espaço pretendia decorá-lo com os bustos dos escritores mais representativos das literaturas portuguesa, latina, francesa, inglesa e alemã e, que fosse, também, organizada uma biblioteca privativa e nela se estabelecesse uma secção de revistas destinadas à leitura dos professores e dos estagiários - procurando criar-se, desta forma, um pequeno centro de cultura._Em 1932, o Liceu Normal de Lisboa, passou a contar com dois centros de interesse de extrema utilidade pedagógica no ensino das línguas vivas – a fonografia e a correspondência interescolar internacional⁶⁴⁸.

Neste período, a legislação em vigor determinava que, o ensino das línguas vivas fosse essencialmente ativo. O recurso à fonografia como meio auxiliar no ensino das línguas trazia inúmeras vantagens ao ensino da pronúncia. As audições de discos, cujo texto era previamente bem preparado na aula e em casa, constituíam, além de ótimas “pausas de repouso”, um excelente auxiliar do professor no ensino da pronúncia. Na grande maioria dos casos, a audição, convenientemente preparada da série de discos pedagógicos, surtia mais efeito do que todo o anterior ensino da pronúncia, o qual, exclusivamente oral, era um pouco árido e representava sempre uma perda apreciável de tempo. Por esse motivo, era importante que o liceu adquirisse um *Linguaphone* com dispositivo para se ouvir o

⁶⁴⁸ Vide *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, nº 4, Ano I – 1933, p. 52.

disco em toda a classe e, algumas séries de discos pedagógicos que evitassem a repetição forçada e por consequência a monotonia nas salas de aula.

Em 1933-34, a verba atribuída à sala de Línguas não ultrapassou o montante de 700 escudos. Escusado será dizer-se que esse montante foi insuficiente para colmatar todas as necessidades duma instalação que se encontrava no seu início e que carecia, por isso mesmo, de muito material. Essa quantia reduzida, acrescida todavia, à verba do ano anterior, permitiu a aquisição do seguinte material:

- a) uma grafonola da conhecida marca HMV (His Master's Voice);
- b) uma série de 3 discos, em inglês;
- c) uma série de 3 discos, em alemão;
- d) 5 discos variados, com trechos de Molière e La Fontaine;
- e) 6 discos com trechos de Rodrigues Lobo, Lopes Vieira, Correia de Oliveira e outros declamados pelo professor A. Lobo de Campos.

Sintetizando, no primeiro ano, a principal tarefa consistiu na aquisição de novos quadros parietais (os da casa *Delagrave*, por exemplo) e a reparação dos existentes, das casas *Collin*, *Delmas*, *Haetzel*, alguns dos quais se encontravam em mau estado de conservação. No decurso do ano, a atenção do responsável pela Sala de Línguas encontrava-se direcionada para a compra de uma grafonola. Além dos discos já referidos, tencionava, também, poder comprar as séries de discos do *Linguaphone* em francês, inglês e alemão, mas a falta de verba não permitiu a sua concretização⁶⁴⁹.

No ano de 1934, a Sala de Línguas contou ainda com a oferta de um disco para o estudo da fonética inglesa, cedido pelo Padre Júlio Albino Ferreira, professor no curso liceal. A coleção foi ainda alargada com 3 discos em francês que se encontravam na biblioteca do liceu. Além desses, outros havia, que foram igualmente aproveitados. Eram antiquados, de gravação imperfeita e pouca aplicação podiam ter no ensino das línguas inglesas e alemã. Todavia, foram aproveitados, por reproduzirem trechos seletos de obras célebres de consagrados escritores ingleses e alemães. Além disso, apesar da sua gravação primitiva, ainda se podiam ouvir, capazmente, por meio de um ampliador de som.

⁶⁴⁹ Vide *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, nº 6, Ano III – 1934, p. 110.

Foi ainda estabelecida uma secção de leitura para professores e estagiários que contava com as seguintes revistas: *Les Humanités*, *La Revue Universitaire*, *Portucale*, *Revista de Guimarães*, *Biblos* e alguns jornais de natureza educativa que eram recebidos por permuta com o *Boletim do Liceu*, nomeadamente, *O Mensageiro Escolar*, a *Educação Nacional*, um periódico de Cabo Verde, entre outros. Em favor da secção de leitura, os seus responsáveis pretenderam alargá-la a outras revistas que abordassem questões de linguagem e de didática das várias línguas que se aprendiam no liceu, pela importância que as línguas modernas desempenhavam na sociedade.

A função deste novo espaço na vida liceal revestia-se de elevado alcance pedagógico. Prosseguindo, em parte, as orientações do ano anterior, a Sala de Línguas adquiriu a série de discos do *Linguaphone* em inglês – 16 discos com livrete auxiliar – que absorveu toda a verba. Privilegiava-se a língua inglesa, por ser das línguas modernas que se estudavam no liceu, aquela cuja pronúncia era mais difícil e, por isso mesmo, aquela que mais vezes requeria o uso da grafonola. Não quer isto dizer que as línguas francesa e alemã não necessitassem igualmente das respetivas séries do *Linguaphone*, como instrumentos valiosos do ensino; mas, uma vez que a verba era insuficiente para a aquisição das três séries, o liceu sentiu a necessidade de estabelecer prioridades e, nesse sentido, optou por uma delas. Importa salientar que a grafonola foi, bastantes vezes, requisitada pelo professor F. Neves, para as aulas de inglês e alemão (cerca de 24 requisições). Outros professores, nomeadamente, A. Almodôvar, Lobo de Campos e S. Gomes a ela, também recorreram, ainda que numa escala mais reduzida. O facto da grafonola ter sido, nesse ano, frequentemente requisitada é revelador de como prestava serviços notáveis no ensino das línguas vivas.

Os quadros parietais da casa *Collin* foram muito pouco utilizados, em parte, devido ao facto de serem antiquados e de reproduzirem figuras arcaicas e grotescas para a época. Além disso, apareciam quase todos reproduzidos nos livros de texto adotados, o que levava os professores só muito esporadicamente recorrerem a esses instrumentos de ensino.

Entre as principais deficiências que importavam suprir na Sala de Línguas, encontrava-se, em primeiro lugar, a aquisição dum móvel próprio para a grafonola e

de outro para a arrumação conveniente dos discos. Em segundo lugar, a compra das séries de discos do *Linguaphone* em francês, inglês e alemão, que eram indispensáveis para o ensino das referidas línguas, pois, um professor de línguas modernas, por mais completo que fosse, nunca poderia reproduzir exatamente a pronúncia dum nativo – pronúncia que a grafonola difundia com nitidez e perfeição.

A eficiência dos serviços prestados pela Sala de Línguas do *Liceu Pedro Nunes* e a repercussão da sua atividade na expansão cultural portuguesa e no intercâmbio internacional era inquestionável⁶⁵⁰. A própria Direção Geral do Ensino Secundário quando, por ocasião de um ofício remetido pelo Instituto para a Alta Cultura a solicitar-lhe o parecer relativamente a um subsídio pedido pelo Liceu destinado à manutenção da Sala de Línguas pronunciara-se favoravelmente à atribuição do mesmo⁶⁵¹.

4.6.2. A SALA DE LÍNGUAS DO LICEU D. JOÃO III

A organização da sala de línguas do Liceu Nacional D. João III cumpria uma das grandes necessidades que durante anos se fazia sentir no ensino das línguas, sobretudo no ensino das línguas vivas. Ela era fundamental no seu ensino, porquanto a aplicação dum método ativo implica a existência dum ambiente onde o material didático, adequado e completo, pudesse satisfazer cabalmente as exigências da nova Pedagogia. Era um facto provado que o ensino das línguas tinha de ser direto ou intuitivo, principalmente no seu início, de modo a dar ao aluno um conhecimento espontâneo e natural da língua que se propunha estudar. Preconizava-se, para isso, o chamado método maternal ou de imitação, cujo emprego, se tornava impossível sem um conjunto valioso de elementos que viessem cooperar e auxiliar o professor na sua tarefa de bem ensinar. Verificava-se que o conhecimento das regras gramaticais, o emprego exclusivo dum ensino teórico e livresco, não era suficiente para a dupla finalidade do nosso ensino liceal, porquanto a maior parte dos alunos saídos dos nossos liceus, conhecendo de cor as regras da sintaxe e da morfologia, eram incapazes de compreender a mais simples conversa e de se servirem praticamente dos conhecimentos adquiridos. Era, pois, necessário

⁶⁵⁰ Cf. *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, nº 12, Ano VI – 1937.

⁶⁵¹ Cf. *Ofício do Instituto para a Alta Cultura*, de 17 de Maio de 1937. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/1270.

habituar o aluno não somente a ler, traduzir, mas ainda a compreender e a usar a língua como meio de expressão. Afirmar o contrário seria derruir um princípio basilar do nosso ensino moderno, caracterizado cada vez mais por tendências vincadamente dinâmicas, no sentido de formar e preparar indivíduos aptos no futuro a enfrentar e resolver as constantes dificuldades que a vida oferece. Parece-nos contudo que para atingir o fim em vista devíamos ponderar as circunstâncias especiais a que o nosso ensino liceal se encontrava subordinado. Assim, no caso do ensino das línguas vivas, o uso exclusivo dum método, fosse ele qual fosse – o tradicionalista ou o intuitivo – oferecia sempre graves inconvenientes, mercê da elaboração dos nossos programas, da escassez dos tempos semanais, do número de alunos em cada turma, etc. Por outro lado, se era certo que não podíamos renunciar ao ensino da gramática, não era menos verdade, porém, que era imprescindível o emprego dum método oral que facultasse ao estudante o uso prático dos idiomas. A solução passou por empregar não um método único, mas um método que fosse uma espécie de “meio termo”, para não incorrer assim num erro grave de ensino. Foi nesse sentido que surgiu a organização duma sala de línguas, com o intuito de que ela viesse auxiliar e completar a difícil missão do professor, facultando ao estudante o uso prático dos idiomas estrangeiros, interessá-lo pela cultura e civilização do país cuja língua estudava e envolvê-lo ainda nas múltiplas e variadas manifestações do pós-guerra⁶⁵².

A sala de línguas do *Liceu Nacional D. João III*, à semelhança da sala do Liceu de Pedro Nunes, destinava-se a facilitar, ampliar e documentar o estudo das línguas vivas constantes do plano de estudos liceais e das civilizações e culturas de que eram instrumento, assim como promover o conhecimento das civilizações dos países com os quais Portugal tinha afinidades étnicas e culturais mais íntimas e mais sólidas, nomeadamente o Brasil, a Espanha e a Itália.

A sala integrava sete secções: a francesa, inglesa, brasileira, espanhola, alemã, italiana e norte-americana. Inicialmente, as secções brasileira, espanhola e norte-americana não se encontravam devidamente documentadas. Somente as

⁶⁵² Cf. *Relatório sobre a prática pedagógica dos candidatos ao Magistério liceal realizada no Liceu Nacional D. João III, no ano escolar de 1936-1937*, elaborado pelo reitor Alberto Sá de Oliveira. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, *Relatório dos Reitores nº 598*, cx. 64.

secções francesa, inglesa, alemã e italiana tinham documentário bibliográfico, iconográfico, jornalístico e cartográfico apropriados. A secção inglesa era a mais rica, pois possuía obras completas de Shakespeare, romances e outras obras de vários autores, dicionários, trabalhos de crítica, de informação linguística e cultural, muitos jornais e revistas, uma boa colecção de fotografias de quadros representativos dos vultos mais importantes da cultura e da civilização inglesas, um quadro com moedas e outro para selos.

De seguida, em importância e documentação vinha a secção alemã, também com obras de autores alemães, dicionários, revistas, jornais, e com um documentário fotográfico de paisagens e de monumentos históricos e artísticos. Depois seguia-se a secção italiana, com alguns livros e revistas e um rico documentário fotográfico da arte e da vida italianas. A secção francesa tinha revistas, jornais e um pequeno documentário iconográfico.

Cada uma destas secções encontrava-se sob a égide de um patrono, geralmente o vulto mais representativo das civilizações e culturas nacionais: Shakespeare, Goethe, Dante e Pasteur. A sala de línguas possuía igualmente dezasseis quadros emoldurados com a representação da articulação dos sons ingleses, uma colecção de quadros parietais e de fonética inglesa. Os aparelhos próprios da sala de línguas eram: um rádio grande da marca General Electric, um amplificador RCA, altifalantes RCA, microfones RCA, um motor elétrico para discos, disco de fonética inglesa, disco com canções alemães, dezassete discos com músicas (hinos, óperas, etc.) italianas e doze discos com discursos de Mussolini.

Do plano inicial da fundação desta sala fazia parte uma secção de fonética experimental e de ortofonia, que as circunstâncias ocasionais não permitiram criar. Nesta sala funcionavam regularmente aulas de inglês, alemão, francês prático e italiano, às vezes com demonstrações feitas por meio de aparelhos, como constava dos respetivos boletins de instalação⁶⁵³.

⁶⁵³ Vide *Relatório Geral do Reitor do Liceu Nacional D. João III*, 1942-43, nº 108, cx 16, pp. 108-110. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Reitores.

4.7. A CORRESPONDÊNCIA INTERESCOLAR

Na dependência direta da sala de línguas encontrava-se o serviço de correspondência interescolar internacional, funcionando com as secções de Português, de Latim, de Francês e Inglês, a cargo de um diretor especial e com um volume de correspondência considerável em todas as secções. Esta experiência de correspondência interescolar nacional e internacional tinha como objetivos:

- Favorecer o interesse e servir de estímulo aos alunos;
- Aperfeiçoar o domínio das línguas estrangeiras;
- Tornar Portugal conhecido no estrangeiro e mais conhecido da mocidade, não esquecendo as colónias.
- Criar solidariedade entre as nações.

Sem prejuízo da iniciativa de outros liceus era cometido ao *Liceu Normal de Lisboa* o encargo de coordenar essa correspondência escolar. Em virtude dessa centralização de trabalhos neste liceu, o expediente da Sala de Línguas obrigou professores e estagiários a uma aplicação constante.

No que se relaciona com as línguas estrangeiras, em particular, houve necessidade de multiplicar as relações com as escolas dos outros países, interessando principalmente o trabalho dos cônsules portugueses, os leitores de português nas universidades e institutos estrangeiros, os institutos e centros de estudo estrangeiros, em Portugal (Instituto Francês, Grémio Luso-Alemão, etc.).

A secção de Inglês era um serviço interno da sala de línguas que compreendia a correspondência com a Inglaterra, Estados Unidos da América do Norte e outros países de língua inglesa. A estagiária Lucília Noémia de Almeida Gomes ficou encarregada da correspondência com a Inglaterra e a estagiária Iber Flor de Almeida assegurou a correspondência com os Estados Unidos da América e outros países de língua inglesa, promovendo o seu desenvolvimento.

A iniciativa de correspondência escolar trocada com o estrangeiro foi marcada por um enorme êxito, para o qual contribuíram não só o apoio do reitor como também a colaboração muito ativa dos professores Gaspar Machado e A. Jardim. Pouco menos de seis meses foi o tempo necessário para que o liceu se ligasse à França, Inglaterra, Estados Unidos da América e Alemanha. Centenas de cartas

foram trocadas entre os alunos do *Liceu Pedro Nunes* e os alunos dos estabelecimentos de ensino secundário dos países acima referidos, tendo sido feitos grandes avanços no sentido do intercâmbio escolar com o estrangeiro.

Os assuntos que a correspondência abrangia ofereciam inúmeras possibilidades de influência na formação dos alunos. O efeito que podia desempenhar, no espírito das crianças, o contacto com regiões e costumes diferentes daqueles que, até então conheciam, era notável. Nesta forma de aprendizagem intercultural era sempre aconselhável a troca de postais ilustrados e produtos regionais, pois, era uma forma de conhecimento pessoal e de aprendizagem global. Por esse motivo, o valor pedagógico da correspondência era enorme. Na verdade, o aluno recebia toda uma série de ensinamentos, de várias ordens, provenientes de acontecimentos que enriqueciam o seu espírito, descritos pelos seus correspondentes estrangeiros (*Boletim do Liceu de Pedro Nunes*, nº 13).

O *Liceu Pedro Nunes* procurava assim apresentar Portugal a centenas de estudantes de outros países e, o que é mais importante, a epistolografia conseguiu imprimir ao ensino das línguas um interesse real. Os tempos de aula em que “não havia lição de livro”, mas apenas a leitura, interpretação, recolha de frases idiomáticas e tentativa de resposta às cartas recebidas, foram tempos de aulas vivos, dinâmicos e de grande entusiasmo por parte dos alunos.

Na realidade, nunca a disciplina escolar de língua inglesa sofreu a menor quebra, transformando-se o professor num colaborador dos alunos, esclarecendo-os nas suas dúvidas, guiando-os nas suas hesitações e estabelecendo na aula um verdadeiro ambiente de trabalho profícuo. Segundo o regulamento da correspondência interescolar, o professor devia exercer um “controle” discreto e delicado sobre as cartas e não emendá-las totalmente, pois a correção de falhas devia ser assegurada pelo correspondente estrangeiro.

Importa salientar que a correspondência escolar não tinha na Inglaterra a organização e proteção oficiais que tinha na França. Não era obrigatório, como na França, serem os correspondentes do mesmo sexo, e verificava-se mesmo um número sensivelmente maior de raparigas inglesas que desejavam corresponder-se com rapazes portugueses. Contudo, refira-se que esta iniciativa contou com o apoio dos professores de línguas das classes mantidas pelo *London County Council* que

providenciaram o envio de listas de correspondentes e de muitas cartas de alunos ingleses.

Já nos Estados Unidos da América, o serviço de correspondência escolar contava com uma excelente organização. O seu grande impulsionador, o professor Sven Knudsen, dirigia uma revista direcionada a um público masculino juvenil intitulada *The Open Road for Boys*, com uma secção destinada à correspondência escolar internacional. Nessa secção eram publicados os nomes dos alunos que desejavam corresponder-se com colegas americanos, a sua idade, estabelecimento escolar que frequentavam e um pequeno artigo sobre o respectivo país. Era, também, obrigatório que o correspondente americano indicasse o nome da sua escola. O professor Knudsen chegou mesmo a revelar, aos professores da secção de correspondência do *Liceu Pedro Nunes*, ser a primeira vez que um estabelecimento secundário português pedia troca de correspondência com alunos americanos e, por esse motivo, comprometia-se a, num futuro próximo, visitar o Liceu Normal. A Biblioteca do liceu assinou a referida revista e, como se tratava dum ensaio, enviou apenas alguns nomes de alunos que, apareceram na revista no número de Junho. Junto a esses nomes, havia um pedido do professor Knudsen aos estudantes americanos para que escrevessem aos seus colegas portugueses. O efeito foi surpreendente uma vez que algumas centenas de cartas foram enviadas de todas as “High-schools” da América do Norte.

Muito embora muitas cartas fossem dirigidas ao mesmo estudante, o regulamento da correspondência escolar determinava que o aluno deveria distribuí-las por outros colegas, mediante indicação do professor. Em virtude do elevado número de cartas recebidas, foi inserida na revista a advertência de que o liceu iria proceder à distribuição por outros estabelecimentos de ensino e que, portanto, grande número delas só em Outubro teria resposta. É de realçar, todavia, que a correspondência com a Inglaterra, Estados Unidos da América e Alemanha era absolutamente grátis, não tendo os alunos que pagar qualquer inscrição.

A prática da correspondência interescolar continuou em voga e, no ano seguinte, foi muito concorrida em inglês, principalmente com a América do Norte. Foi, porém, manifestamente escassa em alemão e em francês, pela dificuldade em

obter correspondentes estrangeiros⁶⁵⁴. Em 1934, o serviço de correspondência encontrava-se em plena atividade e progresso. Desde alguns anos que o liceu Normal praticava a correspondência interescolar com estabelecimentos de ensino estrangeiros; mas foi a criação da Sala de Línguas que, ao criar uma secção especial que tinha a seu cargo todos os assuntos que diziam respeito à troca de correspondência entre alunos, que se deu um grande impulso a esta modalidade de estudo⁶⁵⁵. A estrutura interna da Sala de Línguas era muito simples. O material de estudo das línguas tal como os mapas parietais, grafonola, discos para ensino de línguas modernas, entre outros, encontrava-se a cargo do diretor da Sala de Línguas. A correspondência interescolar que constituía um ramo especial deste espaço, encontrava-se a cargo de um diretor especial, um professor do 3º grupo de recrutamento.

A correspondência interescolar agrupava os seus trabalhos em tantas secções quantas eram as línguas usadas pelos correspondentes. Assim se criaram, pela ordem da sua formação, as secções de Inglês, Francês, Alemão, Português, Espanhol e Latim. O esperanto, porque era uma língua artificial e praticada por um único correspondente, não constituía uma secção. A estas juntava-se a secção de expediente, que era destinada a dinamizar as relações de correspondência com os organismos semelhantes do estrangeiro, a trocar a correspondência com os liceus portugueses, a enviar listas de correspondentes portugueses, a obter listas de correspondentes estrangeiros, a promover enfim, por todos os meios, a aproximação da juventude estudiosa. Esta aproximação era alcançada por meio da troca de cartas, postais, jornais, álbuns, entre outros.

Quando as cartas não traziam destinatário, o que em geral sucedia quando dois estabelecimentos de ensino iniciavam, pela primeira vez, a correspondência interescolar, eram lidas e, de seguida, anotadas no próprio envelope as indicações referentes ao sexo, idade, interesse do correspondente, extensão e grau de dificuldade. Estas notas serviam de base e de guia para a distribuição das cartas aos alunos. Ficavam depois momentaneamente arquivadas, segundo a nacionalidade do

⁶⁵⁴ Vide *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, nº 5, Ano II – 1933, p. 363.

⁶⁵⁵ Vide *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, nº 6, Ano III – 1934, p.114.

correspondente, e eram distribuídas pelos alunos à medida que estes as requisitavam.

Nenhum aluno era obrigado a escrever. As cartas só seriam entregues aos alunos que desejassem corresponder-se com colegas da mesma ou de outra nacionalidade, pelo professor da disciplina, de acordo com a idade, o interesse e o grau de adiantamento do aluno. Muitas vezes, em vez de cartas ou postais, recebiam-se listas com nomes de correspondentes estrangeiros que desejavam corresponder-se com jovens portugueses. Eram então os nossos alunos que tomavam a iniciativa de escrever. O aluno que desejasse obter um correspondente preenchia um boletim com a indicação da língua, classe, turma, número, nome, idade, morada e assuntos que mais lhe interessavam. Mediante as indicações desse boletim, que se acabava depois de preencher com o nome do correspondente, o aluno recebia uma carta ou uma morada para então iniciar a correspondência. Esse boletim ficava arquivado na Sala de Línguas e nele registava-se a correspondência enviada e recebida⁶⁵⁶.

O aluno escrevia com a maior brevidade possível e, uma vez acordada a correspondência, ia reunindo as cartas, postais, selos, moedas, etc., que o seu correspondente lhe enviava, num álbum que ficava sendo o repositório de toda a correspondência. Esse álbum ficava na posse do aluno e era considerado sua pertença. A troca de correspondência era acompanhada pelo professor da disciplina, visto que geralmente, o aluno pedia-lhe que corrigisse as respostas. Ocasionalmente eram lidas na aula. A fiscalização do modo como decorria a correspondência interescolar e a troca de impressões sobre o seu funcionamento era assegurada pelo diretor destes serviços que reunia semanalmente com os estagiários na Sala de Línguas. Pela análise do mapa estatístico da correspondência interescolar (Quadro 50), verifica-se que a grande massa dos correspondentes era selecionada das classes inferiores.

⁶⁵⁶ Vide anexo 52 – Boletim de correspondência interescolar do *Liceu Normal de Lisboa*.

Quadro 50 - Mapa do movimento da correspondência interescolar do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes) no ano escolar de 1932-1933

| CLASSES | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | Total | OBSERVAÇÕES |
|---------------|-------------------------|----|-----|-----|------------|------------|-----------|-----------|------------|---|
| Português | Correspondentes | 8 | 13 | 46 | 37 | | 5 | | 100 | Correspondência com Liceus Ultramarinos |
| | Cartas enviadas | 8 | 14 | 47 | 44 | | 5 | | 118 | |
| | Cartas recebidas | 8 | 12 | 15 | 17 | 14 | 1 | | 67 | |
| Francês | Correspondentes | | 27 | | 49 | 13 | 5 | 2 | 96 | |
| | Cartas enviadas | | 38 | | 77 | 44 | 23 | 8 | 190 | |
| | Cartas recebidas | | 18 | | 30 | 36 | 22 | 7 | 113 | |
| Inglês | Correspondentes | | | | 55 | 66 | 18 | 14 | 153 | Esta correspondência é, na sua maior parte, com os EUA. |
| | Cartas enviadas | | | | 157 | 150 | 63 | 33 | 403 | |
| | Cartas recebidas | | | | 129 | 136 | 57 | 31 | 353 | |
| Alemão | Correspondentes | | | | | | 1 | 2 | 3 | |
| | Cartas enviadas | | | | | | 7 | 21 | 28 | |
| | Cartas recebidas | | | | | | 10 | 20 | 30 | |
| Latim | Correspondentes | | | | | | 1 | 1 | 2 | Esta correspondência é coletiva |
| | Cartas enviadas | | | | | | 1 | 9 | 10 | |
| | Cartas recebidas | | | | | | | 9 | 9 | |
| Espanhol | Correspondentes | | | | | | 1 | | 1 | |
| | Cartas enviadas | | | | | | | | | |
| | Cartas recebidas | | | | | | 1 | | 1 | |
| Esperanto | Correspondentes | | | | | | 1 | | 1 | |
| | Cartas enviadas | | | | | | 70 | | 70 | |
| | Cartas recebidas | | | | | | 144 | | 144 | |
| Total | | 24 | 122 | 108 | 595 | 459 | 436 | 157 | 1901 | |

Fonte: *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, nº 6, Ano III – 1934.

Nas classes do curso complementar o número de correspondentes era menor mas o volume da correspondência aumentava, como seria esperado. Trocou-se correspondência em seis línguas. As cartas chegaram de todas as partes do mundo e dos mais variados países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, ex-Cecoslováquia, Dinamarca, Espanha, Estónia, Estados Unidos da América, França, Holanda, Hungria,

Itália, Japão, ex-Jugoslávia, Letónia, Lituânia, México, Noruega, Polónia, Roménia, Rússia, Suécia, Suíça, entre outros.

A correspondência interescolar era regulada pela circular publicada no *Diário do Governo* nº 68 – I Série, de 24 de Março de 1934. Em 1935, a correspondência em inglês continuava a ser a mais concorrida, fruto das numerosas cartas de correspondentes norte americanos que diariamente eram recebidas. Era realmente notável o gosto que os estudantes americanos revelavam por esta troca de correspondência, apoiada e estimulada pelos seus professores. O grande impulsionador da correspondência interescolar, na América do Norte, era o Dr. Sven Knudsen, que dirigia a revista da especialidade “Open Road for Boys”, sediada em Boston, Massachussets. Esta revista tinha uma secção de correspondência intitulada “My Friend Abroad”, que facilitava o relacionamento de jovens de todo o mundo. Posteriormente, o liceu recebeu do professor Sven Knudsen, listas de correspondentes americanos, que desejavam corresponder-se com colegas de Portugal. Todos estes correspondentes vieram aumentar o volume da correspondência em língua inglesa. As listas de correspondentes portugueses enviadas ou eram publicadas na referida revista, que lhes dava uma ampla divulgação ou enviadas diretamente às escolas que delas davam conhecimento aos alunos.

Em qualquer dos casos, as várias centenas de cartas, não se fizeram esperar e, por vezes, o Liceu Normal encontrava dificuldades em obter-lhes correspondentes. A superabundância de cartas oriundas dos Estados Unidos da América fazia com que não se sentisse a falta de correspondência intensa com a Inglaterra. Todavia os passos necessários para assegurar o seu fortalecimento tinham sido dados, tendo-se escrito ao *London County Council* que facultou uma lista de correspondentes ingleses entre 23 e 48 anos, que estudavam no *Marylebone Commercial Institute*. Atendendo à diferença de idades entre estes correspondentes e os alunos do Liceu Pedro Nunes, alguns professores e estagiários resolveram tomar a iniciativa de lhes responder (*Boletim do Liceu Normal de Lisboa* nº 8, Ano IV – 1935). Porém, a diferença de idades dos correspondentes do liceu e a dos alunos do *Marylebone Commercial Institute*, em Londres, dificultava o desenvolvimento das relações epistolares entre os dois estabelecimentos de ensino. De forma a contrariar esse

inconveniente, o liceu Normal recebeu do Consulado Britânico, em Lisboa, em 1935, uma carta que os habilitava a promover um largo intercâmbio epistolar com estudantes ingleses:

"Sir, With a view to improving understanding between nations, we would like to correspond with young people of about 16-18 years old in Portugal. We would deem it an honour if you could put us in contact with suitable correspondents, writing in English or French. Our names and addresses are...."

O intercâmbio em língua inglesa continuou a ser realizado, principalmente com estudantes da América do Norte que, diariamente, enviavam um grande número de cartas. Por cada lista de estudantes portugueses que era enviada ao dr. Sven V. Knudsen, o liceu recebia centenas de cartas que, posteriormente, eram distribuídas pelos alunos do Liceu Pedro Nunes e, também, por outros liceus e colégios. O espírito empreendedor dos estudantes americanos manteve bem vivo o interesse pela troca de correspondência com o nosso país. A língua utilizada era a inglesa, mas sucedia, por vezes, aparecerem correspondentes que tinham algum conhecimento da língua portuguesa e que pediam que lhes escrevessem em português.

A propósito do professor Sven Knudsen e da sua devoção à causa do intercâmbio epistolar, transcrevemos, para elucidação dos diretores dos estabelecimentos de ensino que se interessam por este assunto, uma parte de um artigo publicado na *Town and Country Review* – Londres:

At the time of our securing the necessary data for this pen sketch of dr. Sven V. Knudsen, he had just returned from Europe with a group of American boys and girls and was good enough to explain that as a president of My Friend Abroad, his present work consists of organizing an exchange of representative boys and girls ranging in ages from fifteen to twenty-five, which boys and girls share entertained in the homes of outstanding families in various countries, without of course, any remuneration. It is purely for having sons and daughters of selected families meet refined people in their homes. So far, entertainment has taken place in Denmark, Germany, Holland, Hungary, Switzerland and the USA.

His second object is a worldwide correspondence amongst boys and girls of a similar type. In connection with this Dr. Knudsen is so kind as to offer to include sons and daughters of Britishers and of other nationalities in the world wide correspondence plan. Dr. Knudsen is prepared to publish in the Open Road for Boys magazine a couple of hundreds of names of British boys and of any other country ranging in ages from 14 to 19 with their resident addresses; and to distribute as many names as are furnished to individual correspondents in schools and colleges, both boys and

girls. Last year he distributed approximately ten thousand names in that way from thirty different countries. There is no obligation on the part of the boys and girls whose names are published or distributed, either financially or in any other way. Schools will appreciate this opportunity for their students. The purpose of Dr. Knudsen's offer and work is of course, quite clear. It is to give the coming generation an opportunity to get acquainted and form their own opinions as to what their contemporaries are like around the world; to which we may add that the plan has worked effectively, after nine years of proven results.

Após a publicação deste artigo, onde se indicam os fins da correspondência interescolar, como meio de aproximação da juventude de todos os países, o liceu Normal recebeu do professor Knudsen um ofício em que pedia a colaboração no vasto plano de correspondência mundial, que a revista da sua direção se propunha realizar⁶⁵⁷.

Por outro lado, convém referir que a troca de correspondência com a Inglaterra era mais reduzida do que a relativa aos Estados Unidos da América. A maior dificuldade advinha das autoridades competentes pretenderem que a correspondência fosse bilingue, isto é, em inglês e português, a fim de ser proveitosa a ambas as partes. O número reduzido de estudantes de língua portuguesa condicionou, em certa medida, o estabelecimento de relações epistolares mais amplas. No entanto, o liceu continuou a receber ainda direções de estudantes ingleses do *Marylebone Commercial Institute*⁶⁵⁸.

A troca de correspondência entre estudantes era encarada sob dois aspetos: o primeiro, puramente cultural e de desenvolvimento linguístico; o segundo, de formação nacionalista e de conhecimento e expansão daquilo que era português. Razões de vária ordem sustentavam este duplo objetivo que, em última análise, se completava e identificava. Em relação ao primeiro objetivo, a experiência revelou que os alunos mostraram, em geral, um particular interesse pelo intercâmbio epistolar. Os novos eram por natureza mais alegres e comunicativos e a troca de cartas e bilhetes ilustrados, acompanhados de fotografias, selos, moedas, etc., além das impressões pessoais que se enviavam, das questões que se colocavam, das respostas que se recebiam, preenchiam perfeitamente uma das facetas do seu espírito.

⁶⁵⁷ Vide *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, nº 10, Ano V – 1936, p. 99.

⁶⁵⁸ Vide *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, nº 10, Ano V – 1936, p. 99.

No ensino das línguas estrangeiras, a experiência revelou que os alunos encontraram no intercâmbio epistolar um meio agradável e, nem por isso menos profícuo, de empregar praticamente, os conhecimentos adquiridos nas aulas. A tradução das cartas recebidas de correspondentes estrangeiros constituía já, um ótimo exercício, que se completava com a redação das respetivas respostas. Quanto ao seu valor formal, a troca de correspondência, versando assuntos da vida quotidiana e outros, colocava o aluno em contacto mais direto com os usos e costumes do povo cuja língua estudavam.

Atendendo ao volume de correspondência trocada, os estudantes norte-americanos continuaram sendo os melhores correspondentes de Portugal.

4.7.1. A CORRESPONDÊNCIA NO LICEU CENTRAL SÁ DA BANDEIRA

Após a publicação da circular da Direcção dos Serviços do Ensino Secundário, publicada no *Diário do Governo* nº 68-1ª série, de 24 de Março de 1933, e depois de recebidas instruções sobre o assunto do reitor do Liceu Normal de Pedro Nunes foi iniciado este serviço, tendo sido expedidas 11 cartas para o estrangeiro (Estados Unidos da América) e recebidas 3 deste mesmo país. A reitoria do *Liceu Central de Sá da Bandeira* esperava naquele ano letivo poder intensificar a permuta, visto que no ano letivo anterior e devido ao adiantado da época em que este serviço foi determinado ele não ter sido mais do que meramente esboçado. Todavia, em relação a este assunto era necessário que fossem dadas às reitorias algumas instruções sobre o envio da correspondência, nomeadamente naquilo que se relacionava com o pagamento das franquias necessárias, dada a diminuta importância que pela rubrica (Portes de Correio e Telégrafo) era atribuída no Orçamento Geral do Estado, aos conselhos administrativos dos liceus⁶⁵⁹.

O serviço de correspondência interescolar que, no Liceu Central de Sá da Bandeira se encontrava a cargo do professor efetivo do 3º grupo e diretor de classe, António Maria Galhordas, ainda que esboçado desde o ano letivo de 1932-33, só se intensificou a partir do ano de 1933-34. Para o estrangeiro (Estados Unidos da América) foram expedidas 6 cartas e recebidas 5, e para os liceus do país 15 cartas,

⁶⁵⁹ Cf. *Relatório do Reitor do Liceu Central de Sá da Bandeira*, 1932-33. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatório dos Reitores, nº 584-A, cx. 64.

tendo-se recebido deles 19, sendo correspondentes das primeiras um aluno da 6ª classe de Letras e três alunos da 7ª classe de Letras, e correspondentes das segundas, 12 alunos da 1ª classe, 2 da 4ª classe e 1 da 5ª classe. Estes elementos estatísticos eram enviados ao reitor do Liceu Normal de Pedro Nunes de Lisboa, na qualidade de órgão centralizador deste serviço⁶⁶⁰.

4.7.2. A CORRESPONDÊNCIA NO LICEU NACIONAL ALVES MARTINS (VISEU)

A correspondência interescolar no ano letivo de 1938-1939 teve um notável incremento sobretudo a trocada com alunos das nossas colónias e das escolas inglesas e alemães. Neste liceu, o serviço de correspondência interescolar estava a cargo do professor Mora de Vasconcelos. No seu relatório refere que deu o desenvolvimento possível atendendo à importância que reveste a aprendizagem das línguas vivas:

Simultaneamente procurou-se focar o aspeto patriótico da correspondência com as colónias, assim como a propaganda nacional na correspondência com o estrangeiro. Os alunos mostraram grande interesse por este intercâmbio, como todos tiveram ocasião de verificar. Esta correspondência que, sem dúvida, excedeu a minha expectativa, poderia ter sido superior, se as condições fossem outras. Assim, por exemplo, citarei que ela foi conseguida nos intervalos das aulas, únicos momentos em que se pode dispor dos alunos, pois, os horários ainda não comportam tempos destinados a estes serviços. Para cumprimento do que se acha estabelecido nos programas de línguas vivas sobre correspondência, fui encarregado pelo exmo. Reitor, de restabelecer estes serviços no liceu. Não quero deixar de salientar a importância que atribuo a esta troca de cartas com vários países, que tão poderosamente vem alargar os horizontes dos nossos alunos, criando-lhes interesse não só pela língua, mas ainda pela vida dos seus colegas estrangeiros.

Se o papel pedagógico desta correspondência é grande, não é menor o seu valor para a propaganda nacional e cultura. Quanto a este último aspeto – propaganda nacional – muito se terá realizado em resultado das diligências do reitor que sempre adquiriu elementos diversos de propaganda para acompanharem as cartas dos nossos alunos para os seus correspondentes estrangeiros.

⁶⁶⁰ Cf. *Relatório do Reitor do Liceu Central de Sá da Bandeira*, 1933-34. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatório dos Reitores, nº 584-A, cx. 64.

A correspondência em inglês teve um grande desenvolvimento e os alunos facilmente compreenderam a sua vantagem para o domínio da língua. Com esta correspondência o aluno não só via a utilidade do conhecimento duma língua, como também encontrava satisfação em se corresponder com um colega distante na França, Inglaterra e na Alemanha. A distribuição da correspondência recebida é sempre motivo de grande entusiasmo sendo notória a satisfação com que os estudantes recebem essas cartas com descrições da vida escolar do colega e também pelo interesse nos jogos, postais ilustrados, selos, fotografias, etc. A ideia desta correspondência interescolar remonta ao ano de 1897 e é devida ao professor do *Liceu de Tarbes*, Mieille.

Este projecto foi estabelecido com duas escolas de Londres: a *Athelney Senior Girl's School* e a *Eltham Central School* e ainda com a escola norte-americana – *Public School of the district of Columbia*. Foram enviadas as cartas em conjunto, sucedendo o mesmo com a inglesa. Trocaram-se 91 cartas. Foram recebidas 48 e enviadas 43⁶⁶¹.

A correspondência interescolar foi uma prática constante ao longo dos anos. Em 1950-51, os alunos do liceu de Viseu mostravam vontade e grande entusiasmo, procurando sempre que possível conversar com todos os ingleses que apareciam naquela cidade. Além disso, eram eles que, espontaneamente, pediam direções de escolas inglesas e americanas e imediatamente começavam uma correspondência interescolar:

Eu corrigia as suas cartas e eles esperavam, impacientemente, as respostas. Estas não se fizeram esperar e, no geral, cada envelope inglês ou americano trazia duas cartas: uma era a resposta, a outra era a de um estudante amigo que queria também corresponder-se com um português⁶⁶².

Os alunos ficavam entusiasmados, mas percebia-se que, no final do ano, esse entusiasmo ia gradualmente desaparecendo, devido por um lado ao tempo de espera e, por outro, às somas despendidas no seu envio. Os alunos enviavam todas

⁶⁶¹ *Relatório Geral do Reitor do Liceu Nacional Alves Martins (Viseu), referente ao ano letivo de 1938-1939*. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Reitores, *Relatório nº 51*, cx. 8.

⁶⁶² In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 598*, cx. 11, Professora Maria Emília de Figueiredo Figueiral, do Liceu Nacional de Viseu, no ano letivo de 1950-1951.

as suas cartas por avião ou por barco e, uma vez que os valores a pagar pela expedição de correspondência internacional eram elevados, a correspondência tinha de forçosamente ser mais espaçada. A professora Emília Figueiral apoiava os alunos e estimulava-os a manterem-na ativa:

Concordei com eles, e intimamente lamentei que não haja uma ajuda e um estímulo para essa correspondência, pelo menos, para os melhores alunos.

Eu sei que há quem diga que essa correspondência só serve para troca de selos, mas eu não penso assim. Além da troca de selos, (o que já representava muito para todos os rapazes) podem e devem descrever-se os costumes e tradições da terra natal e do País, o sistema de educação, as belezas da paisagem, a situação geográfica, etc... Podem trocar-se revistas, postais, fotografias e, por experiência própria, posso afirmar que tudo isto pode entusiasmar o correspondente estrangeiro a ponto de querer visitar Portugal e aprender a nossa língua⁶⁶³.

4.7.3. A CORRESPONDÊNCIA NO LICEU PASSOS MANUEL

O ano letivo de 1937-38 foi o primeiro em que, na secção masculina do Liceu de Passos Manuel se realizou o serviço de correspondência interescolar. Aos alunos do 5º e 6º ano foi-lhes aconselhado corresponderem-se com o estrangeiro, principalmente a França e os Estados Unidos da América⁶⁶⁴. Por diversas vezes aconteceu nunca terem obtido qualquer resposta por parte dos liceus com os quais expediram correspondência. Aqui residia um dos aspetos mais negativos que pautavam a correspondência interescolar: sem carácter de obrigatoriedade, o aluno que, cheio de entusiasmo, enviava a sua carta, logo desanimava quando, passado o tempo que, a sua mente calculara que demoraria a resposta, ela não chegava, e todas as vezes que questionava se tinha chegado correspondência, a resposta era negativa. O entusiasmo inicial rapidamente desaparecia, o desânimo transmitia-se de aluno para aluno, e só muito dificilmente se conseguia estimulá-los novamente a redigirem nova carta, uma vez que a obtenção de resposta parecia ser tão problemática. Foi assim que muitos alunos, tendo escrito para diversos liceus, sem que uma só das suas cartas tivesse obtido qualquer resposta, desanimaram

⁶⁶³ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 598*, cx. 11, Professora Maria Emília de Figueiredo Figueiral, do Liceu Nacional de Viseu, no ano letivo de 1950-51.

⁶⁶⁴ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Diretores, *Relatório Liceal nº 38*, cx. 6, Secção Masculina do Liceu Passos Manuel, 1937-38, Alberto Pires dos Santos.

completamente, obstinando-se, nos últimos tempos do ano letivo, a não escrever, recorrendo a desculpas variadas.

Pelo contrário, a carta que chegava era um poderoso incentivo, o maior por certo, para novas remessas de correspondência, valendo muito mais, no ânimo dos alunos, do que quantas vantagens o professor lhes pudesse apresentar. As cartas trocadas com os correspondentes americanos faziam-se individualmente, segundo os endereços fornecidos pela *International Students Society*. Não tendo sido possível conseguir-se uma verba destinada à correspondência com o estrangeiro, cada aluno pagava do seu bolso a quantia necessária. Não obstante a autonomia de que gozava tal correspondência, nenhuma carta era enviada, sem ter sido previamente revista pelo professor de inglês, procedendo-se do mesmo modo com as cartas em francês e português⁶⁶⁵.

4.8. OS CURSOS PRÁTICOS DE FRANCÊS, INGLÊS E ALEMÃO

Em 1933 iniciaram-se no *Liceu de Viseu*, os cursos práticos de línguas vivas, com aprendizagens facultativas previstas e aconselhadas pelo artigo 147º do Estatuto. A regência destes cursos foi confiada aos professores efetivos Álvaro Ferreira Matos, Casimiro António Pires, António Correia de Almeida Oliveira e ao professor provisório Armando dos Santos Pereira, respetivamente para as disciplinas de alemão, inglês e francês, disciplina esta de que funcionavam dois cursos paralelos, para não alterar o critério previamente estabelecido de só aceitar a inscrição de 25 alunos em cada curso, assim se lhe procurando a melhor eficiência e rendimento. O critério da seleção dos alunos obedeceu à média de valorização nas disciplinas eliminatórias durante o primeiro período letivo, visando deste modo o estender tal benefício a quem dele se soube tornar merecedor e a quem dele podia tirar o melhor benefício auxiliando-se e estimando-se aquela parte dos alunos que deviam constituir o escol do estabelecimento de ensino⁶⁶⁶.

Em 1936-37, no *Liceu de Camões*, criaram-se cursos práticos de francês regidos por um professor da nacionalidade. Funcionavam sob o patrocínio e como

⁶⁶⁵ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, *Relatório Liceal nº 38*, cx. 6, Secção Masculina do Liceu Passos Manuel, 1937-38, Alberto Pires dos Santos.

⁶⁶⁶ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2308.

extensão do semi-internato, cujo diretor, quer através das suas funções de dirigente, quer como professor dessa língua, tinha comprovado a utilidade desses cursos. Na verdade, o professor das aulas contidas no plano liceal – por muito competente e diligente que fosse, por muito que se esforçasse por dar ao seu ensino um cariz prático, por muito que tentasse obter de cada aluno, individualmente como era óbvio, um encadeamento de palavras em pronúncia e construção mais ou menos toleráveis – jamais conseguiria algo de apreciável, porque trabalhava com turmas de 40 alunos, por vezes até mais e a intervenção individual de cada um só muito interpoladamente ocorria. Por conseguinte, a grande maioria deles, no fim dos três anos de francês, era incapaz de construir dois ou três períodos minimamente corretos: para comprová-lo bastará olharem-se as retroversões dos pontos de exame, entre os quais só muito excecionalmente se depara uma ou outra satisfatória.

Ora os cursos práticos ministravam-se a grupos de uma dezena de alunos, o que já tornava possível a intervenção individual constante. E, assim, os progressos eram notórios, pelo menos no seu aspeto prático (pronúncia e conversação). A parte teórica, essa, já o respetivo professor a trabalhava com relativa facilidade. Por tudo isso, a frequência dos cursos práticos (perto de uma centena de alunos) era elevada⁶⁶⁷.

Em Fevereiro de 1938 foi criado um curso prático de língua inglesa, facultativo, para os alunos do *Liceu Latino Coelho*, em Lamego, cuja regência foi confiada ao professor efetivo do 3º grupo do referido liceu⁶⁶⁸.

No *Liceu D. Filipa de Lencastre*, em Lisboa, no ano letivo de 1938-39 tiveram início, também, os cursos práticos de inglês. Naquele ano, 25 alunas do 2º e 3º ciclo frequentaram os referidos cursos. A mensalidade das alunas era de 15 escudos, recebendo a professora, de nacionalidade inglesa, 150 escudos mensais⁶⁶⁹. No ano seguinte, em 1939-40, foram também estabelecidas aulas de especialização para as

⁶⁶⁷ F. J. Martins Sequeira (1939). *A cantina dum liceu: notícia do que tem sido nos sete anos da sua existência e do que hoje é a cantina escolar do liceu de Camões*. Lisboa.

⁶⁶⁸ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1846.

⁶⁶⁹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Reitores, *Relatório do Liceu D. Filipa de Lencastre, referente ao ano letivo de 1938-39*, nº 554-A, cx. 60.

alunas do 7º ano que necessitavam de se preparar para o exame de aptidão. Só houve inscrições em inglês e alemão e o custo mensal rondava os 120 escudos⁶⁷⁰. Em 1940-41, 16 alunas frequentaram o curso de inglês prático⁶⁷¹ e, no ano letivo de 1945-46, este curso foi dividido em dois, sendo o primeiro frequentado por 17 alunas do 4º ano, e o segundo, pelas restantes 27 alunas. O curso inicial foi regido pela professora Aurora de Lemos e o curso mais adiantado pela professora Maria da Graça Pereira, funcionando em 3 sessões semanais. Contribuiu este curso para o desenvolvimento das alunas, que com esta prática melhoraram as suas habilitações⁶⁷². No ano seguinte, também, se formaram dois grupos: o das principiantes e o das restantes com 13 e 21 alunas, respetivamente, tendo sido lecionado pelas mesmas professoras do ano anterior e funcionando em lições trissemanais⁶⁷³. No ano letivo de 1947-48, funcionaram 2 cursos de inglês prático, um para as alunas do 3º e 4º ano e outro para os dois anos mais adiantados⁶⁷⁴.

O *Liceu de Leiria* inaugurou, em 2 de Dezembro de 1940, um curso prático de inglês dirigido pelo professor Leonard Stephen Downes, tendo sido seu colaborador o professor Ross, diplomado pela Universidade de Oxford. A aula prática de conversação explorava assuntos de ordem geral e da vida corrente e era, em casos particulares, ilustrada com a escrita. Em Janeiro de 1941, o professor Ross foi substituído pelo professor Davis, também diplomado pela Universidade de Oxford e professor do curso prático de inglês para estagiários no *Liceu D. João III*, de Coimbra. Este professor procurou, desde as primeiras aulas, habituar os alunos à audição e compreensão do inglês, transcrevendo no quadro poesias adequadas ao fim do ensino, e familiarizá-los com a fonética da língua por meio da leitura repetida

⁶⁷⁰ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Reitores, *Relatório do Liceu D. Filipa de Lencastre referente ao ano letivo de 1939-40*, nº 555, cx. 61.

⁶⁷¹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Reitores, *Relatório do Liceu D. Filipa de Lencastre referente ao ano letivo de 1940-41*, nº 556, cx. 61.

⁶⁷² In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Reitores, *Relatório do Liceu D. Filipa de Lencastre referente ao ano letivo de 1945-46*, nº 561, cx. 62.

⁶⁷³ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Reitores, *Relatório do Liceu D. Filipa de Lencastre referente ao ano letivo de 1946-47*, nº 562, cx. 62.

⁶⁷⁴ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Reitores, *Relatório do Liceu D. Filipa de Lencastre referente ao ano letivo de 1947-48*, nº 563, cx. 62.

e aperfeiçoada de textos em verso. Em seguida, os alunos educaram-se no uso oral da língua pela reprodução de histórias e contos fáceis, o que lhes permitia praticar ainda a composição e reavivar vocabulário⁶⁷⁵.

No *Liceu D. João III*, em Coimbra, os estagiários eram obrigados à frequência dos cursos práticos de francês, inglês e alemão, estabelecidos pelo parágrafo 3º, do artigo 23º, do decreto nº 27084. Neste liceu, cada um dos referidos cursos tinha a duração de 3 horas semanais e o curso de inglês prático era lecionado pelo professor contratado da Faculdade de Letras, da Universidade de Coimbra, Leonard Stephen Downes⁶⁷⁶.

Em 1949, o *Liceu Nacional de Beja*, ao abrigo do disposto na alínea n), do artigo 18º, do Estatuto do Ensino Liceal criou os cursos práticos de inglês, de frequência facultativa, que funcionavam de acordo com as seguintes normas:

1º Os cursos tinham um cariz essencialmente prático, procurando desenvolver sobretudo a capacidade de conversação, e neles se podiam inscrever quaisquer alunos internos do liceu, independentemente do ano que frequentassem;

2º Eram organizados dois cursos, em duas aulas semanais de 60 minutos cada, um para principiantes e outro para alunos mais avançados. A inscrição num ou noutro curso era livre, encontrando-se, porém, sempre sujeita para efeito de maior aproveitamento por parte dos alunos, à aprovação dos professores de inglês deste liceu.

3º Os cursos abriam com um mínimo de 18 alunos cada um; se o número de alunos inscritos em qualquer dos cursos fosse superior a 32, efetuava-se o desdobramento necessário, de modo a que, dentro do possível, a individualização do ensino fosse assegurada.

4º A propina de inscrição era de vinte escudos mensais e a regência dos cursos ficaria a cargo dos dois professores de inglês, Armando Pinho de Moraes e Aníbal Garcia Pereira⁶⁷⁷.

⁶⁷⁵ Vide *Labor* 108, 1940, p. 523.

⁶⁷⁶ Vide Informação do Reitor do Liceu Nacional D. João III ao Diretor Geral do Ensino Liceal. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/1269.

⁶⁷⁷ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Reitores, *Relatório dos Serviços do Liceu Nacional de Beja*, 1948-49, nº 220, cx. 33.

Esta iniciativa foi marcada por um grande êxito. Em Fevereiro de 1949 inscreveram-se 129 alunos provenientes do 3º, 4º, 5º e 6º anos deste liceu, o que obrigou à constituição de quatro cursos diferentes. A regência do 4º e 5º anos foi entregue ao professor Garcia Pereira e o 3º e o 6º anos foram regidos pelo professor Armando Pinho de Moraes. De modo a garantir uma maior eficiência no ensino, o 3º ano foi desdobrado em duas turmas. Por conseguinte ficaram a funcionar semanalmente 4 aulas para o 3º ano, duas para o 4º, duas para o 5º e duas também para o 6º ano. Em Março, o número de alunos inscritos elevou-se para 133, tendo diminuído, naturalmente, em Abril, Maio e Junho para, respetivamente, 121, 96 e 72, porque tratando-se de cursos de inscrição totalmente voluntária, havia normalmente de ceder perante possíveis necessidades de aumento de trabalho nas disciplinas que faziam parte do currículo de estudos do ensino liceal. Além disso, essa diminuição era uma espécie de seleção automática operada na frequência; apenas ficaram aqueles alunos que tinham verdadeiro interesse pela aprendizagem da língua.

O método pedagógico seguido na regência dos cursos foi essencialmente prático, procurando sempre alcançar a realidade linguística e nunca se perdendo em exercícios abstratos de memorizações gramaticais que, se aparentemente serviam a língua, na realidade e muito particularmente no caso de uma língua viva como a inglesa impediam por vezes a sua efetiva aprendizagem, pela espécie de barreira que era lançada em torno da parte viva da língua, como que escondida pelas preocupações gramaticais. Isto não significava, contudo, que a gramática tivesse sido hostilizada mas somente relegada para o lugar competente, que era o de existir em função da língua e, nestas condições, representar uma economia significativa para a aprendizagem.

Os professores responsáveis, neste ano, pela regência dos cursos práticos de inglês referem que estes tiveram indiscutíveis vantagens para os alunos que os frequentaram e, além disso, possibilitaram uma apreciável experimentação pedagógica e didática, sem a qual não podia haver aperfeiçoamento dos métodos de ensino. O diminuto custo da propina de inscrição e frequência permitiu que beneficiassem dos cursos todos ou quase todos os alunos que manifestaram essa intenção e desejo. A alguns ainda, cujas posses se julgaram limitadas, discretamente

se permitiu que frequentassem os cursos sem qualquer pagamento, desde que demonstrassem interesse e algum aproveitamento. Um professor deste liceu participou regularmente, como aluno, num dos cursos práticos.

Da experiência resultante destes cursos surgiu a necessidade premente de material adequado para o ensino das línguas vivas, se, na realidade, se pretendia um ensino atrativo e rentável para os alunos. A criação de uma sala de línguas era tão urgente para o ensino das línguas vivas como os outros gabinetes para as disciplinas que lhes diziam respeito.

Apesar de todas as limitações inerentes ao ensino oficial de línguas estrangeiras modernas, os professores procuraram atenuá-las estabelecendo, para o efeito, sessões práticas de línguas, em turmas desdobradas, com mais tempos letivos, assegurando, desta forma, um maior rendimento de cada aluno. A experiência dos cursos práticos de línguas estrangeiras, nas férias de verão, repetiu-se anualmente e durante largos anos. A título ilustrativo, repare-se no quadro 51 referente à frequência dos cursos práticos de línguas vivas, nos diferentes liceus de Portugal, no ano letivo de 1942-43:

| | | Quadro 51 - Frequência em 1942-1943 dos cursos de: | | | | | | | |
|--------------------------|--|--|-----------|-----------|----------|-------------|------------|------------|------------|
| | | Italiano | | Alemão | | Francês | | Inglês | |
| | | Internos | Externos | Internos | Externos | Internos | Externos | Internos | Externos |
| Angra do Heroísmo | Liceu Padre Jerónimo Emiliano de Andrade | | | 6 | | 46 | 88 | 54 | 22 |
| Aveiro | Liceu de José Estevão | 26 | 2 | | | | | | |
| Beja | Liceu Nacional Diogo de Gouveia | 88 | | | | | | | |
| Braga | Liceu Sá de Miranda | 11 | | | | 25 | | | |
| Castelo Branco | Liceu Nacional Nun'Álvares | | | 7 | | 229 | 126 | 147 | 79 |
| Chaves | Liceu Fernão de Magalhães | | | | 2 | | | | |
| Coimbra | Liceu Nacional D. João III | 52 | | | | 76 | | | |
| Covilhã | Liceu Heitor Pinto | | | | | 11 | | | |
| Évora | Liceu Nacional André de Gouveia | 56 | | 9 | | 204 | 243 | 124 | 87 |
| Faro | Liceu de Faro | 87 | | | | | | | |
| Funchal | Liceu de Jaime Moniz | | | 2 | 3 | 127 | 206 | 94 | 100 |
| Guimarães | Liceu Martins Sarmiento | 20 | | | | 104 | | | |
| Leiria | Liceu de Rodrigues Lôbo | 30 | | | | | | | |
| Lisboa | Liceu Camões | 30 | | | | 89 | | | |
| | Liceu Gil Vicente | 25 | | | | 58 | | | |
| | Liceu Passos Manuel | 44 | | | | | | | |
| | Liceu Pedro Nunes | 42 | | 5 | | 85 | | 59 | |
| | Liceu D. Filipa de Lencastre | 12 | | | | | | | |
| | Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho | 9 | | | | | | | |
| | Colégio Militar | | | 19 | | 115 | | 148 | |
| Ponta Delgada | Liceu Nacional de Antero do Quental | | | | | 24 | | 12 | |
| Portalegre | Liceu de Mouzinho da Silveira | | | 3 | | 110 | 211 | 88 | 62 |
| Portimão | Liceu Municipal Infante de Sagres | 52 | | | | | | | |
| Porto | Liceu de Alexandre Herculano | 40 | | | | | | | |
| | Liceu de Rodrigues de Freitas | 24 | | | | | | | |
| | Liceu de Carolina Michaelis | 53 | | | | 17 | | | |
| Póvoa do Varzim | Liceu Eça de Queirós | 9 | | | | 82 | | | |
| Santarém | Liceu Nacional Sá da Bandeira | 51 | | | | | | | |
| Santo Tirso | Liceu Municipal de D.Diniz | 16 | 6 | | | 39 | 27 | | |
| Setúbal | Liceu Bocage | 2 | 5 | | | | | | |
| Viana do Castelo | Liceu Provincial Gonçalo Velho | | | | | 140 | | | |
| Total | 31 | 779 | 13 | 51 | 5 | 1581 | 901 | 726 | 350 |

Fonte: Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1631.

No ano letivo de 1942-43, 1076 alunos frequentaram os cursos práticos de inglês, distribuídos pelos liceus de Angra do Heroísmo, Castelo Branco, Évora, Funchal, Portalegre, Ponta Delgada e, em Lisboa, no Pedro Nunes e no Colégio Militar. De todas os cursos práticos, o de francês é o que regista o maior número de alunos inscritos, logo seguido pelo inglês. A forte adesão a estes cursos práticos de línguas revela principalmente a necessidade que os alunos sentiam em falar os idiomas estrangeiros com alguma fluência e correção. Todavia, os tempos letivos semanais, destinados à disciplina de inglês, em turmas demasiado numerosas, não permitia uma prática regular do idioma, sobretudo da conversação.

O método pedagógico seguido na regência destes cursos práticos de línguas – ressaltando sempre a independência e as características próprias dos processos didáticos dos professores responsáveis pela regência dos cursos nos diferentes liceus do país – foi essencialmente prático, procurando sempre a realidade linguística e nunca se perdendo em meros exercícios abstractos de memorizações gramaticais, que se aparentemente servem a língua, na realidade, e muito particularmente no caso de uma língua viva como a inglesa, impedem, muitas vezes, a sua aprendizagem.

A conversação assumiu grande importância levando os alunos a uma intervenção dinâmica, criando nas aulas as situações necessárias para essa participação ativa. Os textos utilizados eram acessíveis, com pequenas histórias e entoavam-se canções populares inglesas, o que além de outras vantagens, contribuía para a formação do ambiente propício para a aprendizagem da língua e procurava-se irradiar do aluno aquela timidez frequente que surge sempre que eles têm de tomar a iniciativa numa conversação.

Nos cursos em que os professores recorreram ao *Linguaphone*, com audição dos respetivos discos ainda mais pareceu verificar-se que, para o estudo e domínio de uma língua viva, não haveria muita vantagem numa série de lições de vocabulário excessivamente especializado. Estes cursos tinham inúmeras vantagens para os alunos que os frequentavam e, além disso, possibilitavam uma experiência pedagógica e didática, sem a qual não podia haver qualquer aperfeiçoamento dos métodos de ensino.

O reduzido custo da propina de inscrição e frequência permitiu que, nos liceus onde os cursos funcionaram, os alunos tivessem beneficiado significativamente deles. Aos alunos com dificuldades económicas era-lhes contudo permitido frequentarem os cursos sem qualquer pagamento, desde que demonstrassem interesse e revelassem algum aproveitamento.

5. OS CADERNOS DIÁRIOS

O caderno escolar, estabelecido pelo decreto de 29 de Agosto de 1905, de uso obrigatório para todos os alunos de educação secundária, foi substituído pelo novo modelo aprovado pelo decreto nº 1880, de 13 de Setembro de 1915, que prescrevia:

Art.º 1º - Desde o princípio do próximo ano lectivo de 1915-16 todos os indivíduos que estão seguindo ou pretenderem seguir o curso de instrução secundária, ou seja nos estabelecimentos oficiais ou seja no ensino particular e doméstico, assim como todas as alunas que pretenderem frequentar o curso especial de educação feminina, devem fazer uso dos novos modelos do caderno escolar aprovados por este decreto:

§ 2º - A aquisição dos cadernos escolares será feita nos liceus onde se efectuar a matrícula, ou em cuja área o aluno do ensino particular ou doméstico residir, ficando registado nesse liceu mediante o pagamento de \$05.

Posteriormente e por se ter reconhecido a necessidade de introduzir profundas modificações no referido decreto nº 1880, devido às suas disposições serem, na opinião dos reitores dos liceus, impraticáveis, foi então publicado o decreto nº 2263, de 9 de Março de 1916 que estabeleceu:

Art.º 1º - O uso dos cadernos escolares é obrigatório para todos os alunos de instrução secundária; estes cadernos serão adquiridos em Lisboa, na Imprensa Nacional, e nas restantes terras do país, nas tesourarias de finanças, mediante a quantia de \$30.

Art.º 3º - (...) Os cadernos ficam em poder dos alunos e são escriturados por estes (...). Os directores de classe ou turma verificam a exactidão das notas lançadas em cada período e rubricam os cadernos no lugar indicado. O secretário do liceu só no fim do ano é que rubrica os cadernos, depois de lançadas todas as notas dos períodos escolares.

Deste modo, a partir do segundo decénio do século passado, os liceus do país passam a exigir ao aluno o “caderno da aula”, no qual vão ficando registados todos os trabalhos que se executam na pedra e que seriam presentes ao professor e por

ele revistos pelo menos, todas as vezes que o aluno fosse “chamado à lição”. O ensino da gramática deveria ser essencialmente feito por meio de exemplos e de frases escritas na pedra dos quais toda a classe tomaria igualmente nota no seu “caderno da aula”. Pelo menos um exercício de redação na aula deveria ser feito, por mês, cuja revisão devia ser feita, quanto possível, chamando cada aluno, individualmente à pedra a escrever frases análogas às que errou, a fim de conduzir à correção dos erros cometidos. Destas frases e da sua correcção toda a turma deveria anotar no seu “caderno da aula”. Em alguns liceus, porém, além do “caderno da aula”, exigia-se também o “caderno de significados”⁶⁷⁸.

No Liceu de Camões, antes da abertura do ano escolar, era habitual a realização dos Conselhos de professores, por disciplina, para decidir sobre os métodos e processos de ensino, que depois de analisados e decididos em Conselho Geral, originavam as instruções gerais distribuídas por todos os professores no início do ano letivo. Em relação à disciplina de inglês e, no seguimento das instruções pedagógicas aprovadas pelo Conselho de Professores daquele liceu, em 14 de Outubro de 1927, ficava determinado que, o ensino das primeiras classes seria feito de modo prático e intuitivo, servindo-lhe de base os quadros parietais existentes no liceu, ou as estampas do livro de leitura. Os primeiros exercícios de leitura e gramática sobre frases escritas na pedra seriam lidas e traduzidas por toda a turma, seguindo a pronúncia indicada no dicionário de Daniel Jones. Desde o início e durante toda a aula, os alunos eram obrigados ao uso constante da língua inglesa utilizando-a nas respostas e no convívio com o professor até fora da aula. O aluno era, igualmente, obrigado a organizar o seu “caderno da aula” (fig. 62) assim como o seu caderno de gramática, à semelhança daquilo que se encontrava determinado para as disciplinas de português e francês.

⁶⁷⁸ Vide, *Comunicação do Reitor do Liceu Camões, ao director da classe*, em 15 de Outubro de 1927. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo do Ministério da Instrução Pública (MIP), cx. 57.

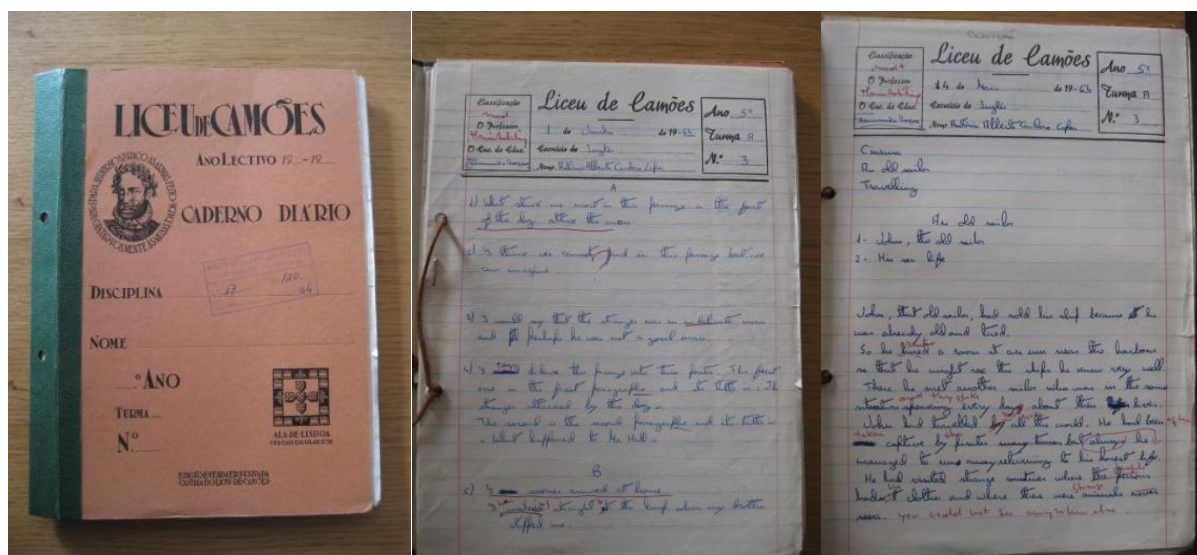


Fig. 62 - Caderno diário da disciplina de inglês (5º ano), do aluno António Alberto Cardoso Lopes, do Liceu de Camões, do ano letivo de 1963-64.

Em 1930, em resposta à circular publicada⁶⁷⁹ pelo Governo referente ao uso dos cadernos diários, a reitora do Liceu Infanta D. Maria, em Coimbra⁶⁸⁰, refere-se nos seguintes termos em relação aos cadernos de apontamentos e de exercícios dos alunos:

Não reconheço vantagem absolutamente nenhuma à existência de um caderno na mão dos alunos só com um fim, só para possuírem um caderno. Admiti-o sim, e uso-o como indispensável mas só como um meio (e só temporariamente): Para as alunas da 2ª classe, que começam a aprender Inglês (ou Alemão), registarem na aula, durante os primeiros 2 ou 3 meses, as noções gramaticais e de fonética, o vocabulário, as frases, que lhes vou ensinando dia a dia, que são, porém, salientolho bem, para registar mas é na memória. O registo no papel é apenas um meio, já de auxiliar a fixação, visto que entre nós é em geral a memória visual e da escrita mais desenvolvida que a auditiva, já para as alunas repetirem em casa o trabalho da aula e lerem o que aprenderam, fixarem-no, gravarem-no bem e indelevelmente.

Na verdade, e segundo a referida reitora, o aluno precisava, por motivos vários, de ir consultando sempre que necessário aqueles apontamentos. Para isso, mas somente com esse intuito convinha, pois, que os tivesse registados ordenadamente, isto é, num caderno que, ou podia ser aquele mesmo, apontado a lápis ali na aula, se a aluna tivesse faculdades de apreensão, método e ordem

⁶⁷⁹ Esta circular foi publicada no *Diário do Governo*, II série, nº 161, de 15 de Julho de 1930.

⁶⁸⁰ Vide *Alvitres da Reitora e de cinco professoras efetivas do Liceu da Infanta D. Maria, em Coimbra*, sobre cadernos de apontamentos e de exercícios dos alunos, 30 de Julho de 1930. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Lical, cx. 6/1190.

excepcionais, ou então um outro, preenchido em casa com a transcrição a limpo do que se tinha apontado no papelito. Por outro lado, este sistema exigia uma cuidadosa vigilância da parte do professor, para não deixar registar erros. Mas, a reitora daquela instituição de ensino adoptou-o, ou seja, entendeu dever segui-lo, para evitar o perigo que poderia resultar de amedrontar os alunos metendo-lhes na mão, logo no primeiro dia, um livro ou uma gramática inteligível.

Porém, uma vez adquiridas certas bases e aptas portanto as alunas a manusear o livro, adquiriam um de leitura que, em regra, trazia a gramática, quer em sinopse, sistematizada, quer distribuída em pequenas observações a propósito de cada lição. Então cessava a utilização do antigo caderno, visto que, para reverem e repetirem o que ouviram à professora, tinham no livro, o necessário *memorandum*.

É claro que, mesmo estudando por um livro, por uma gramática ou até mesmo por um compêndio, é sempre necessário ao professor dar umas certas notas que nele não constem, ou ampliar outras que lá se encontrem. E então, para poder retê-las em caso de esquecimento, convém que, à medida que as ouve na aula, o aluno vá registá-las no caderno guardado em casa.

Em conclusão, a reitora do Liceu de Coimbra refere, a propósito dos cadernos diários:

1º Convém aos alunos terem um caderno de apontamentos, ou um só para todas as disciplinas, ou um para cada uma, onde tomem nota, segundo a sua idiossincrasia, dos elementos que ainda não possam ou não saibam ir colher nos livros e de todos os mais que elas achem precisos para uma melhor compreensão das lições. E convém que os mostrem ao professor para corrigir qualquer erro. Mas não deve ser isto obrigatório e, tanto melhor se houver alunos que aprendam e saibam sem necessidade de recorrer a este auxílio.

2º Devem os alunos possuir um caderno (que até pode ser aquele mesmo, no caso de o usarem e para cada disciplina em separado), onde façam os exercícios da aula e os de casa, copiando para o mesmo, depois de emendado, todos os exercícios que forem fazendo⁶⁸¹.

Em 1930, com Gustavo Cordeiro Ramos, o uso do caderno diário, em todas as disciplinas dos cursos liceais, tornou-se obrigatório, com a publicação do decreto nº 18827, de 6 de Setembro de 1930. A sua utilização visava desenvolver métodos de

⁶⁸¹ *Alvitres da Reitora e de cinco professoras efetivas do Liceu da Infanta D. Maria, em Coimbra, sobre cadernos de apontamentos e de exercícios dos alunos, 30 de Julho de 1930. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/1190.*

estudo e organização no aluno e controlar o trabalho desenvolvido pelo aluno e pelo professor. O próprio decreto assim referia:

O caderno diário tem em vista, principalmente: a) acostumar o aluno a fazer o registo de todos os seus trabalhos, fazendo-lhe criar hábitos de ordem e de arrumação em todas as coisas e nos seus estudos; b) orientar o ensino, permitindo ao aluno ver, a todo o tempo, a marcha que tem seguido nos estudos e ao encarregado de educação intervir oportunamente no sentido de corrigir as deficiências de seu educando; c) proporcionar ao professor meio eficaz de avaliar os progressos do seu aluno, e assim de, com maior segurança, lhe classificar o aproveitamento; d) fornecer ao director de classe, ao reitor e às demais autoridades escolares elementos de apreciação do serviço de cada professor.

Relativamente às aulas de línguas, o caderno destinava-se ao registo do vocabulário; às notas fornecidas pelo professor acerca da interpretação dos textos analisados, aos exercícios de gramática; aos resumos de textos; às composições; aos trabalhos de casa e à sistematização de conteúdos. Tornava-se obrigatório o uso de um caderno destinado ao apontamento de esquemas e de noções de gramática. Repare-se na fig. 63:

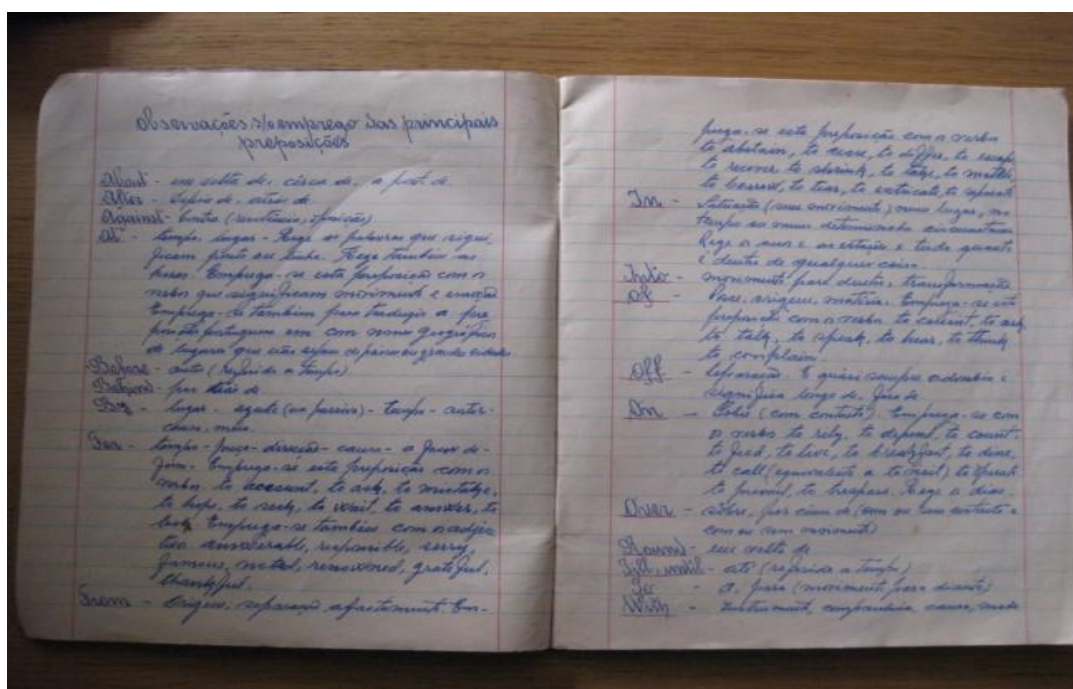


Fig. 63 - Caderno destinado ao apontamento de noções de gramática inglesa.

Este caderno de gramática seria o “repositório da experiência adquirida pelo próprio aluno”⁶⁸².

⁶⁸² Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública, Secção Oficial, Ano III, 1932-1933:103.

Em 1930, no *Liceu Central de Emídio Garcia*, em Bragança, o modelo do caderno escolar era o mesmo para todas as disciplinas, tendo sido adotado, no que respeita ao ensino das línguas vivas, o uso de dois cadernos diferentes: um exclusivamente destinado a exercícios escritos; outro, o caderno de gramática a que se referiam os programas em vigor. No entendimento do reitor deste liceu, não devia, durante as duas primeiras classes, usar-se mais de um caderno, que servisse simultaneamente para aqueles dois trabalhos, devendo em cada página separar-se nitidamente o espaço reservado a cada um deles, na proporção de dois terços para o primeiro e um para o segundo⁶⁸³.

O Relatório que precede o Estatuto do Ensino Secundário (decreto nº 20741, de 18 de Dezembro de 1931, retificado em 15 de Março de 1932), referindo-se ao caderno-diário, considerava-o como um dos mais notáveis melhoramentos que se introduziram na nossa vida escolar e, sobre as suas vantagens, referia-se nestes termos: “Professores e alunos passaram a ter no caderno diário um orientador da marcha do ensino, os alunos e os encarregados da sua educação possuem agora um meio seguro de direção do estudo fora das aulas, as autoridades escolares, consultando este registo dos trabalhos escolares e o livro do ponto, podem verificar objetivamente como se realiza, de facto, o ensino e como se cumprem os respetivos programas”⁶⁸⁴.

A obrigatoriedade do caderno diário tinha sido estabelecida pelo decreto nº 18827, de 6 de Setembro de 1930. Entre os motivos que presidiram à sua imposição, o Relatório refere que:

É imperfeita a organização dos cadernos dos alunos: verifica-se que bastantes professores adotam nas suas aulas cadernos que satisfazem amplamente aos intuitos pedagógicos deste meio de orientar o ensino; mas a prática está longe de ser geral ou sequer de revestir em cada liceu a uniformidade que é lícito exigir-se, e não se vê que os cadernos sejam aproveitados pelas autoridades escolares para tomarem conhecimento da forma e do êxito com que ele é ministrado pelos professores. A falta de método dos nossos estudantes, em geral, e o desinteresse, ainda mais geral, das famílias por tudo quanto não respeita estreitamente aos resultados da frequência escolar geram em muitos professores o desânimo que os inibe de reagirem contra hábitos inveterados e atitudes mal orientadas.

⁶⁸³ Vide, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/1190.

⁶⁸⁴ Vide, *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, nº 3, Ano 1 – 1932, p. 211.

O caderno-diário revestia assim uma tripla função: a) educar o aluno; b) orientar o ensino; c) permitir a apreciação objetiva do trabalho do professor.

O caderno diário devia ser escriturado na aula, a lápis ou a tinta. O registo da lição abria pela data. O aluno devia escrever no caderno, no decorrer das lições, todas as notas e demais elementos que o professor lhe fornecesse para o seu estudo individual e ainda, de sua iniciativa, o que lhe fosse sugerido pelo trabalho em classe. No final de cada aula, registava o esquema da lição a estudar para o dia seguinte, traçando logo a linha imediata.

O aluno não devia perder tempo a copiar, de novo, o que na aula escreveu no seu caderno diário; mas podia tomar outras notas fora da aula, precedendo-as da indicação de que é trabalho assim realizado.

O encarregado da educação do aluno devia examinar-lhe frequentemente os cadernos diários, datando e rubricando, pelo menos, quando isso lhe fosse exigido pelo professor ou por qualquer autoridade escolar. No uso do caderno diário, o aluno e o encarregado da sua educação deviam ter em vista os seguintes intuitos deste meio educativo:

- a) acostumar o aluno a fazer o registo de todos os seus trabalhos, fazendo-lhe criar hábitos de ordem e de arrumação em todas as coisas e nos seus estudos.
- b) orientar o ensino, permitindo ao aluno ver, a todo o tempo, a marcha que tem seguido nos estudos, e ao encarregado da educação intervir oportunamente no sentido de corrigir as deficiências do seu educando”.

Sobre o formato do caderno diário e os dos seus auxiliares, preceitua o artigo 6º, e o seu § 1º, do citado decreto. Vê-se que as disposições são intencionalmente vagas, tudo deixando à determinação do reitor, ouvido o Conselho dos Directores de Classe e de colaboração com os professores. No Liceu Normal de Lisboa, os professores preferiram o formato de uso vulgar, por se tornarem, o papel e os cadernos, de mais fácil aquisição, e substituíram, pelo cordão, as réguas metálicas, que, com o uso, se deformavam desagradavelmente. Quanto ao modo de usar, atenderam à comodidade, simultaneamente, do professor e do aluno, e ainda à conservação dos cadernos:

O aluno não tem necessidade de andar sobrecarregado com os cadernos, já preenchidos, de cada disciplina: basta-lhes trazer para a aula o último; os outros aguardam em casa, na respectiva pasta, que o professor ou alguma autoridade escolar lhes requisite. O professor só raramente carecerá de examinar, de novo, cadernos já vistos e rubricados; basta-lhes percorrer o último, e quando haja de levar para casa exercícios dos alunos, pode recorrer à folha solta, que oportunamente será intercalada no caderno. Nem por isso se perdem estas folhas ou se extraviam aqueles cadernos. A proibição de arrancar folhas, a numeração de folhas seguidamente nos sucessivos cadernos, e mais do que tudo, os hábitos de método que os alunos adquirem, sob a cuidadosa vigilância do professor – são garantias suficientes de bom uso do caderno-diário, na forma exposta, como o seriam noutras circunstâncias⁶⁸⁵.

O caderno diário ilustrava assim aquilo que o professor tinha lecionado durante o ano letivo. Orientava em grande parte o Diretor de Ciclo, os professores e os encarregados de educação dos alunos sobre quase tudo o que se fazia na aula. Servia igualmente para atestar se os professores cumpriram os programas de ensino exigidos pela lei. O caderno diário, que era obrigatório para cada uma das disciplinas do curso dos liceus, era um excelente meio de tornar o aluno cuidadoso, visto que reunindo-se num só caderno todos os seus apontamentos dados na aula, se evitava a perda das notas que outrora eram tiradas em papéis ou cadernos diversos.

Repare-se no relato apresentado pela professora Hortênsia Nogueira, do Liceu Passos Manuel referente à organização e apresentação dos cadernos diários dos alunos:

Desde o início do ano lectivo uma das coisas que exigi dos meus alunos, foi a boa apresentação dos seus cadernos, tendo o máximo cuidado de os examinar frequentemente para ver se estavam na devida ordem e asseio e muito principalmente se iam a par da matéria explicada. O meu interesse pela boa apresentação dos seus cadernos foi tão grande que cheguei mesmo a propor, o aumento de um valor, na classificação final aos alunos que apresentassem melhores cadernos, no que diz respeito à ordem, cuidado, asseio, etc. (claro quando esse valor não servisse para dar média). Todos se esforçaram por fazê-lo o melhor possível. Assim, os cadernos da maioria dos alunos, nas diferentes turmas, agradaram por completo, não havendo nenhum que não estivesse, pelo menos, satisfatoriamente apresentado⁶⁸⁶.

Os cadernos diários para a disciplina de inglês, do 2º ciclo (3º, 4º e 5º anos) eram organizados para conterem os sumários das lições, a indicação do trabalho a

⁶⁸⁵ Vide, *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, nº 3, Ano 1 – 1932, pp. 214-215.

⁶⁸⁶ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2283*, cx. 48, Professora Hortênsia Henriques de Melo Nogueira, do Liceu de Passos Manuel (secção masculina), no ano letivo de 1937-38.

realizar em casa e ainda o registo de frases ilustrativas dos assuntos gramaticais ensinados na aula, quadros, esquemas e qualquer anotação que fosse necessário os alunos fixarem⁶⁸⁷. Nestes cadernos figuravam os exercícios escritos de apuramento⁶⁸⁸, devidamente rubricados pelo encarregado de educação, e colados junto à chave do ponto, que era dada no dia a seguir ao da elaboração do exercício, como ponto de partida do comentário à correção, feita no próprio exercício. Quando o aluno era chamado, o professor verificava se o aluno tinha o caderno ordenado e em dia, rubricava-o e escrevia nele a sua impressão sobre a lição e a apresentação do caderno. Os pais ou encarregados de educação deviam, por sua vez, tomar conhecimento, ficando assim informados do aproveitamento do aluno⁶⁸⁹.

Era frequente ainda a utilização de um outro caderno, geralmente destinado ao registo do vocabulário e respetivos significados, dividido em duas partes, metade para português-inglês e a outra para inglês-português:

Nas disciplinas de inglês e alemão, cada aluno possuía ainda um caderno de vocabulário, que era dividido em duas partes, metade para português-inglês (ou alemão) e outra metade para inglês (ou alemão) – português, e onde eram registados todos os novos vocábulos e idiotismos próprios das línguas⁶⁹⁰.

⁶⁸⁷ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2571*, cx. 55, Professora Maria da Ascensão Gomes, do Liceu João de Deus, no ano letivo de 1938-1939.

⁶⁸⁸ Estes *exercícios de apuramento ou revisão* eram realizados em todos os anos e turmas do curso liceal e em cada um dos três períodos escolares, em número nunca inferior a dois. Eram feitos em folhas soltas que eram posteriormente anexadas ao caderno diário. O professor corrigia-os com a maior brevidade possível, indicando os erros a tinta vermelha, chamando numa aula a atenção geral dos alunos para as principais incorrecções e desfazendo-se aí quaisquer dúvidas que pudessem ter surgido. Os professores atribuíam nota a cada exercício, escrita por extenso a tinta vermelha, em lugar próprio, rubricada pelo professor e a rubricar também pelo encarregado de educação. A nota nunca deveria ser numérica mas obedecia à seguinte escala descendente: *ótimo; muito bom; bom; suficiente; sofrível; medíocre; mau; péssimo* – sem discriminação de qualquer espécie. Todos os professores deviam entregar ao reitor e ao director do ciclo um resumo das classificações da turma em cada exercício de revisão, que seriam guardados em ficheiro para consulta e informação. Muito embora a classificação de cada período tivesse em conta os resultados dos exercícios de revisão, baseava-se também nas outras fontes de informação sobre o valor e os conhecimentos dos alunos. Cf. Circular nº 785, de 27 de Novembro de 1941.

⁶⁸⁹ Relatório dos trabalhos escolares e circum escolares, realizados no ano letivo de 1953-54, pela professora agregada do 3º grupo, Helena Pires de Lima, no *Liceu Nacional do Funchal* – Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, *Relatório nº 1231*, cx. 21.

⁶⁹⁰ Relatórios dos Professores, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, Arquivo Histórico do Ministério da Educação, *Relatório nº 608*, cx. 11, Professora Maria Helena Pitté Arez, do *Liceu Nacional de Santarém*, no ano letivo de 1950-1951.

Porém, em alguns liceus, havia professores que chegavam mesmo a exigir dois cadernos de vocabulário, como nos refere esta professora do Liceu Passos Manuel:

Possuía ainda, cada aluno, dois cadernos de vocabulário, um português-inglês e outro inglês- português, onde eram registados todos os novos vocábulos e frases idiomáticas⁶⁹¹.

Todavia, nem todos os cadernos de vocabulário eram organizados do mesmo modo. Cada aluno tinha a liberdade de proceder ao registo dos vocábulos do modo que entendesse, ilustrando-os ou não conforme a sua vontade.

Em 1941, houve necessidade de regulamentar o uso fundamental do caderno diário de modo a obter uma certa uniformidade no modo de todos procederem. Pela circular nº 785⁶⁹² ficava estipulado que, a partir desse momento, tudo aquilo que de interessante se passasse na aula, para efeitos de fixação e revisão, seria registado no caderno. Em cada aula seria igualmente registado o sumário e a data, mesmo quando o aluno faltasse. Os registos eram realizados normalmente durante a aula e desaconselhava-se passar a limpo em casa. Todavia podia haver ainda um caderno auxiliar, de papel mais barato, para rascunhos de menos importância. O uso do caderno era obrigatório devendo o aluno conservá-lo em razoável estado. O professor devia, ocasionalmente, passar revista muito geral aos cadernos diários: paginação, sumários e datas; exercícios de revisão; um ou outro ponto de redação ou de ortografia.

Repare-se na seguinte descrição referente aos cadernos de vocabulário dos alunos da professora Encarnação Andrade, do *Liceu Camões*, no ano letivo de 1956-57:

Grande número, de alunos das três turmas organizaram durante os três períodos cadernos de gravuras ou desenhos coloridos e a preto e branco, relativo aos seis assuntos de vocabulário do programa, acompanhadas das respetivas legendas em inglês. Alguns destes cadernos, que atingiram bom nível de perfeição, no que se

⁶⁹¹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 191*, cx. 4, Professora Maria Helena Pitté Arez, do *Liceu de Passos Manuel*, em Lisboa, no ano letivo de 1948-1949.

⁶⁹² Vide circular nº 785, de 27 de Novembro de 1941. In *Liceus de Portugal*, nº 12, Dezembro de 1941.

refere à correcção da língua e ao aspeto agradável e convidativo ao estudo, foram mostrados nas turmas e utilizados em sessões de revisão⁶⁹³.

Para o 6º e 7º ano, e à semelhança daquilo que se praticava no 2º ciclo, os professores de inglês adotavam igualmente dois cadernos: o caderno diário para registo dos sumários das lições e das frases ilustrativas das regras gramaticais e um outro caderno destinado aos significados das lições e aos exercícios de retroversão feitos em casa⁶⁹⁴ (fig. 64).

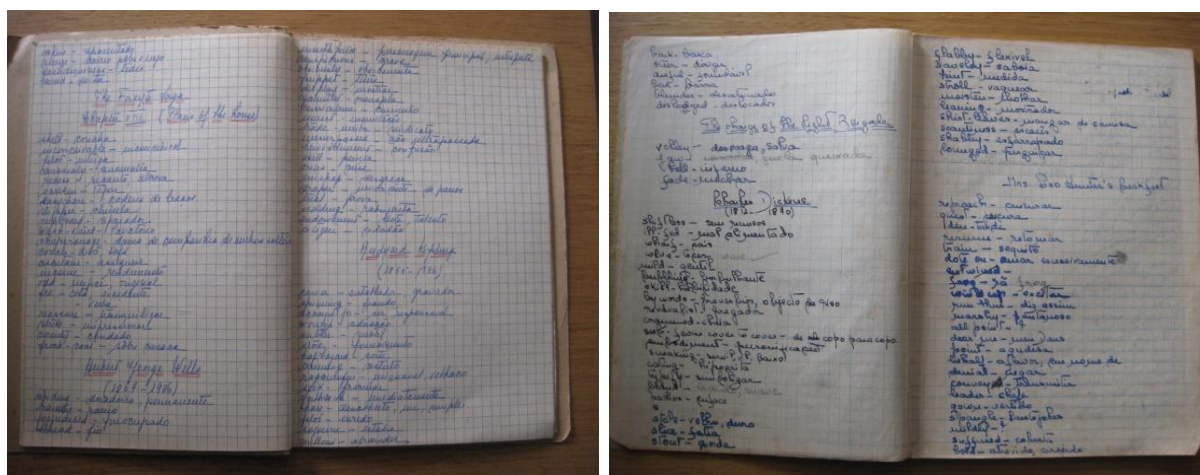


Fig. 64 - Caderno destinado aos significados das lições de 6º ou 7º ano e ao registo do vocabulário referente às principais obras dos diferentes autores literários.

6. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ENTRE 1945 E 1974

6.1. OS RELATÓRIOS DOS PROFESSORES AGREGADOS E AUXILIARES

Segundo o artigo 148º do Estatuto do Ensino Liceal, todos os professores agregados e auxiliares eram obrigados a apresentar, à Inspeção do Ensino Liceal, um relatório circunstanciado do serviço prestado em cada ano escolar, sob pena do seu serviço não poder ser classificado de bom. No entanto, a partir do ano de 1954, e uma vez que alguns professores esperavam longos anos até conseguirem a desejada efetividade, o Subsecretário de Estado da Educação Nacional dispensou do

⁶⁹³ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Linceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1689*, cx. 31, Professora Maria da Encarnação de Oliveira Andrade, do *Liceu de Camões*, no ano letivo de 1956-1957.

⁶⁹⁴ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 930*, cx. 17, Professora Maria da Ascensão Gomes, do *Liceu de Passos Manuel*, em Lisboa, no ano letivo de 1947-1948.

referido relatório os professores auxiliares com mais de 10 anos de serviço após o Exame de Estado.

Esta situação era injusta. Na verdade, um professor que se efetivasse imediatamente após o estágio não era obrigado à apresentação de nenhum relatório enquanto outros professores do mesmo grupo de recrutamento que imediatamente tivessem passado a auxiliares mas só ao final de 15 anos conseguissem a efetivação eram obrigados à elaboração anual dum relatório.

O relatório não servia apenas para controlar a actividade docente do professor mas, também, para a inspeção apreciar outras qualidades do professor, aproveitando as suas considerações, críticas e até mesmo sugestões.

A instituição da obrigatoriedade do relatório não passou de uma discriminação por categorias, próprio dos professores de menor condição. Era importante dignificar o relatório tornando-o de facto um relatório e exigindo-o a todos os professores de carreira que se encontrassem nas mesmas condições. A vida do professor não oferecia grandes novidades, pelo que os relatórios, de ano para ano, quase se repetiam numa verdadeira tiragem a papel químico, sendo evidente uma tendência geral para a sua mecanização. Talvez tivesse sido mais vantajoso espaçar os relatórios, acumulando a experiência do professor e sendo extensível a todos e não apenas a alguns⁶⁹⁵.

6.2. O CONTEÚDO DOS RELATÓRIOS

Esta parte tem como objectivo retratar e descrever quais as práticas que os professores adotavam, sob que influências e com que efeitos, e de que modo essas práticas pedagógicas foram sofrendo modificações significativas entre 1928 e 1974. Recorrendo sobretudo à documentação elaborada pelos próprios professores e combinando com outros documentos, principalmente os artigos da imprensa pedagógica, procurar-se-á aprofundar a realidade daquilo que era o microcosmos (da sala de aula), ou seja, sobre o modo como se processavam as aulas. Pretende-se acima de tudo refletir sobre o modo como o ensino era praticado pelos professores auxiliares e agregados. Não podemos esquecer que o professor era

⁶⁹⁵ Cf. Manuel da Conceição Pires, "Aspectos do Ensino Liceal". In *Labor* 221, Maio de 1963.

avaliado por aquilo que escrevia e pela maior ou menor conformidade com aquilo que o reitor entendia que deviam ser as suas práticas pedagógicas, o que naturalmente implicava uma atitude defensiva no modo com se expunha nos referidos relatórios. Mais difícil de saber será conseguir aferir entre aquilo que efetivamente se fazia no quotidiano escolar e aquilo que era tido como o modo ideal de lecionação no Liceu do Estado Novo.

Uma vez que os professores agregados, em início de carreira eram numerosos, a sua opinião pode de facto refletir o modo real de como as aulas se processavam. Aquilo que poderá estar em causa é uma cultura escolar reconhecível pela sociedade. Considera-se a escola, um local onde produz e reproduz a cultura que lhe é própria numa interação constante com os movimentos que afluem da sociedade.

6.3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESCRITA NOS RELATÓRIOS

6.3.1. O ENSINO DE INGLÊS NO 2º CICLO (3º, 4º e 5º ANOS)

6.3.1.1. A ORIENTAÇÃO DO ENSINO NO 3º ANO

O objetivo do ensino do 1º ano de inglês (3º ano do 2º ciclo liceal) era o de habilitar os alunos a compreenderem o inglês falado e escrito e a se exprimirem oralmente e por escrito nesta língua, dentro da elementaridade requerida nesta fase inicial. As primeiras lições eram, deste modo, destinadas principalmente ao ensino dos símbolos fonéticos. Paralelamente à aprendizagem dos símbolos fonéticos, da *Associação Internacional de Fonética*, ia-se fazendo a do vocabulário, de importância crucial e, simultaneamente, da gramática, sem descuidar, todavia, o ensino das expressões idiomáticas.

Na aquisição do novo vocabulário, assim como na memorização de algumas expressões idiomáticas mais frequentes, os professores recorriam geralmente à repetição, por meio de exercícios orais e escritos variados. Dadas as dificuldades de pronúncia que um novo idioma sempre suscita(va) nos alunos, os professores atribuíam especial importância nesta parte, insistindo sempre na pronúncia dos vocábulos mais difíceis, pronunciando-os primeiro e depois obrigando a maioria da turma a repeti-los de viva voz, para melhor os memorizar.

Neste 3º ano, as primeiras aulas eram exclusivamente orais e nelas empregava-se, como habitual, o método direto puro, pois esta era a única fase do ensino de inglês, em que esse método poderia ser exclusivamente aplicado, porque só então seria possível beneficiar das suas principais vantagens: a) aliar a imagem visual dos objetos à imagem auditiva; b) dispensar totalmente o emprego da língua materna; e c) tornar o ensino ativo, movimentado e estimulante, criando interesse e confiança nos alunos⁶⁹⁶.

Repare-se na descrição que este professor faz da forma como orientou as primeiras aulas do 3º ano:

Partindo da observação dos objectos da aula, usei o método directo nas primeiras lições, tendo o cuidado de fazer repetir as palavras pelos alunos, até que a pronúncia daquelas se apresenta correcta. Nestes exercícios, os alunos faziam já ensaios de conversação empregando as palavras aprendidas, em frases elementares. Para que os alunos se familiarizassem com a fonética da língua, iniciei o estudo directo dos símbolos fonéticos, primeiramente com o auxílio dos numerais e, no decorrer dos estudos utilizei o seu emprego, sempre que a correção da pronúncia o exigia [...] ⁶⁹⁷.

Uma orientação idêntica no ensino de inglês é seguida pela professora do *Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho*, no ano letivo de 1949-50:

Como sempre tenho feito, quando me é confiado o ensinamento do primeiro ano de língua inglesa, segui o método directo nas primeiras aulas. Comecei pelo estudo dos numerais cardinais na primeira lição até dez, depois de algumas lições até vinte e daí por diante, acompanhando este estudo com o da fixação dos vocábulos respeitantes à sala de classe; seguidamente ensinei-lhes, seguindo ainda o mesmo sistema, os nomes das cores desses e de outros objectos, seu tamanho e posição por eles ocupada, bem como alguns outros vocábulos referentes à vida escolar. Deste modo e com uma relativa facilidade as alunas foram-se familiarizando com a fonética da língua inglesa. Aprenderam, pois, com bastante facilidade, um grande número de vocábulos que conforme já disse, eram proferidos por mim repetidas vezes no decorrer das aulas. Só quando já estavam habituadas a dispor os órgãos do aparelho fonador de modo a poderem pronunciar as palavras ensinadas com relativa facilidade é que comecei a escrever no quadro preto aquelas cuja pronúncia e significação já lhes era familiar.

⁶⁹⁶ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 582*, cx. 11, Professora Maria do Céu Saraiva Jorge, do Liceu Gil Vicente, no ano letivo de 1950-51.

⁶⁹⁷ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2550*, cx. 55, Professora Lydia Evangelista Sotto-Mayor Malheiro, do Liceu Rodrigues Lobo, no ano letivo de 1938-39.

Foi nesta fase do ensino que recorri ao livro adoptado e por ele fui cumprindo o programa estabelecido⁶⁹⁸.

Repare-se no modo como um outro professor realizou o ensino das primeiras aulas desta língua estrangeira:

Logo nas primeiras aulas me servi da intuição, fazendo aplicar às coisas os nomes em Inglês. Indicava uma pessoa ou um objecto dizendo em Inglês o nome correspondente. Depois de repetido o mesmo vocábulo por diferentes alunos ou até por parte de toda a classe a fim de que se gravasse bem no ouvido, é que o escrevia no quadro e os alunos passavam a seguir para os cadernos diários a que eu, de vez em quando, passava meticulosa revista. À medida que ia avançando no ensino do vocabulário agrupava as palavras novas em proposições simples que os alunos retivessem sem dificuldade. Dei-lhes assim a conhecer o meio imediato em que se encontravam⁶⁹⁹.

Um outro professor descreve-nos de modo detalhado a sua prática pedagógica:

No 3º ano empregámos, de início, o chamado método direto ou intuitivo, ou, mais precisamente o processo direto, baseado na observação imediata dos objectos e acções, isto é, abstrações, tanto quanto possível da língua materna, ensino da língua pela própria língua, de modo a dar aos alunos o conhecimento espontâneo e natural da língua a estudar. Baseámo-nos, para isso, na imitação, no gesto e na repetição constantes. Iniciados os alunos na prática oral do idioma, na posse de algum vocabulário e espontaneidade de frases, embora muito simples, iniciámos o ensino da fonética, empregando os caracteres ou símbolos fonéticos, ponto de partida para o ensino da leitura e escrita. Começámos por pronunciar e escrever no quadro preto os primeiros sons vocálicos que eram repetidos, várias vezes, por todos os alunos de per si. E, seguindo este processo, passando dos fonemas isolados aos grupos de fonemas, destes às palavras e frases se foram introduzindo os alunos na técnica da linguagem, pela sua familiarização com os sons ingleses e seu valor. Nesta 2ª fase, iniciamos o ensino das regras da gramática por meio de frases simples, e adequadas aos textos, pondo em jogo a observação, a reflexão, e o raciocínio, factores indispensáveis de todo o programa do espírito⁷⁰⁰.

⁶⁹⁸ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios de Professores, *Relatório nº 468*, cx. 8, Professora Maria da Conceição Zaluar Nunes, do Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, no ano de 1949-50.

⁶⁹⁹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 206*, cx. 4, Professora Maria Georgina Ventura de Almeida, do Liceu Nacional de Évora, no ano letivo de 1948-49.

⁷⁰⁰ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 209*, cx. 4, Professora Marinha Oliveira de Sousa Andrade, do Liceu Nacional de Santarém, no ano letivo de 1948-49.

As aulas de inglês eram assim divididas em dois momentos fundamentais: a 1ª parte era ocupada pela leitura, pausada e correta, feita pelo professor, do texto que havia de servir de base à lição seguinte, sua tradução e explicação do seu conteúdo; seguia-se a leitura e a tradução da aula do dia, feita pelos alunos, que precedia geralmente a conversação sobre o texto em frases muito simples, seguida por uma análise morfológica; a 2ª parte constava da explicação gramatical e consistia em mandar escrever no quadro preto uma série de frases muito simples, de maneira a dar aos alunos uma noção, tão clara quanto precisa, do assunto a explicar. Assim, por uma análise comparativa de frases, os alunos eram levados por esforço próprio, a induzir e a formular a regra. As frases escritas no quadro eram anotadas por todos os alunos nos respectivos cadernos diários, e sublinhada a palavra ou expressão que era objeto da explicação:

O ensino da gramática fez-se sempre baseado em frases que os alunos tinham acabado de ouvir e pronunciar. Os próprios alunos enunciavam as regras oralmente e tomavam nota delas nos seus cadernos diários, depois de terem pronunciado e escrito no quadro preto, ou visto escrever, as frases de que introduziam a regra. Eles próprios escreveram pois a sua "Gramática" de que se serviam em casa ao prepararem as lições do dia seguinte, ou nas sessões de revisão⁷⁰¹.

Em sessões semanais reviam-se e consolidavam-se os conhecimentos gramaticais adquiridos, por meio de exercícios de prática oral e escrita. Estes exercícios, que eram principalmente de substituição de vocábulos, de transformação ou retroversão de frases, eram escolhidos do livro de exercícios, entre os quais o do autor do livro de trechos adotado, ou eram inventados na aula numa estreita colaboração entre o professor e os alunos⁷⁰². Por vezes, essas sessões incluíam, também, revisões de vocabulário, realizando-se com frequência, exercícios de leitura e entoação de frase, exercícios coletivos de tradução e retroversão e ditados previamente preparados.

⁷⁰¹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1689*, cx. 31, Professora Maria da Encarnação de Oliveira Andrade, do Liceu de Camões, no ano letivo de 1956-57.

⁷⁰² In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1689*, cx. 31, Professora Maria da Encarnação de Oliveira Andrade, do Liceu de Camões, no ano letivo de 1956-57.

Os exercícios de apuramento, em média de dois por período, constavam de uma série de perguntas para revisão de vocabulário, passando depois a incluir uma tradução, perguntas sobre o texto, transformação de frases e uma retroversão. Depois de vistos e classificados, eram corrigidos na aula sendo a correcção acompanhada de comentários acerca dos erros cometidos e registada nos cadernos diários⁷⁰³.

De harmonia com a finalidade a que se destinava o ensino das línguas vivas nos liceus, assim se deveria deduzir qual o método a empregar. Evidentemente, não se pretendia que os alunos ao saírem dos liceus, com algumas horas semanais de prática e em classes tão numerosas, falassem fluente e corretamente qualquer das línguas vivas. Todavia, o professor devia fazer o possível por ministrar os conhecimentos necessários das línguas que ensinava, quer sob o ponto de vista teórico, quer prático, de forma que os alunos não encontrassem grandes dificuldades quando na sua vida futura precisassem utilizar-se delas.

A metodologia utilizada variava conforme as rubricas do programa, uma vez que diferentes conteúdos exigiam também a utilização de métodos diferentes. Os professores de inglês utilizavam geralmente o método direto e o método de tradução para o ensino do vocabulário, recorrendo a um e a outro conforme as ocasiões o determinavam: o primeiro preferencialmente para os vocábulos que descreviam conceitos suscetíveis de ser apreendidos sensorialmente na sala de aula; o segundo para conceitos abstratos ou para quando a dificuldade de compreensão dos vocábulos ou frases suscitasse dúvidas:

Empreguei o “método directo” na fase inicial, isto é, no começo do 3º ano e o “activo” (doseado de directo e tradicionalista) na fase seguinte, isto é, no decorrer dos estudos [...] ⁷⁰⁴.

No ensino da gramática dominava o método indutivo. Os alunos elaboravam, nos seus cadernos, as suas gramáticas individuais, com regras e exemplos que eles

⁷⁰³ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 601*, cx. 11, Professora Maria Fernanda Cardinal Monteiro e Cruz, do Liceu Nacional da Guarda, no ano letivo de 1950-51.

⁷⁰⁴ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1686*, cx. 31, Professora Hortênsia Henriques de Melo Nogueira, do Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, no ano letivo de 1956-57.

próprios ditavam e escreviam à medida que o número destes era suficiente para descobrir aquelas, recorrendo ao livro de gramática somente para revisão ou esclarecimento dos assuntos gramaticais:

A gramática foi ensinada segundo o método indutivo. Os alunos formavam as regras a partir dos exemplos escritos no quadro e registavam-nas nos cadernos diários⁷⁰⁵.

Como escreve outro professor:

Na aquisição de vocabulário, empreguei o método directo, baseado tanto quanto possível na intuição imediata [...]. Os assuntos de gramática davam-se por processo indutivo e, gradualmente, à medida que se alargavam os temas da conversação e iam surgindo dificuldades nos textos⁷⁰⁶.

É inegável, portanto, que o ensino direto ou intuitivo das línguas vivas tinha um grande valor. Mas esse ensino só por si não era suficiente e tinha de ser complementado por outro que fizesse também apelo à inteligência e à reflexão do aluno, visto o método direto apenas implicar a imitação e a memória. Sem dúvida que, dado o carácter prático das línguas vivas, este método era um auxiliar precioso para a aquisição do vocabulário concreto e para o interesse do estudante. Logo nas primeiras lições, o aluno que assim era ensinado, sentia-se motivado e estimulado para prosseguir o seu estudo. Por conseguinte, era necessário utilizar o método indireto ou tradicionalista para que o ensino da língua assentasse sobre bases mais sólidas e duradouras. Na verdade era preciso que o aluno falasse a língua estrangeira mas, também, era indispensável que ele a escrevesse com a possível correção e que pudesse compreender uma revista, um jornal ou até mesmo um livro.

A propósito dos métodos utilizados refere a professora Hortênsia Nogueira, do *Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho*, em 1956-57:

⁷⁰⁵ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 598*, cx. 11, Professora Maria Emília de Figueiredo Figueiral, do Liceu Nacional de Viseu, no ano letivo de 1950-51.

⁷⁰⁶ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 601*, cx. 11, Professora Maria Fernanda Cardinal Monteiro e Cruz, do Liceu Nacional da Guarda, no ano letivo de 1950-51.

[...] para as línguas vivas devia servir-me do método activo, isto é, doseado do método directo ou intuitivo e do método tradicionalista, pois não concordo que se devam utilizar métodos exclusivos, mas antes reunir o que há de bom em cada um deles. Aproveitei do método directo o vocabulário concreto, os diálogos (perguntas e respostas) e do método indirecto ou tradicionalista, a tradução, na qual os alunos adquirem termos abstratos e o estudo da gramática, onde podem obter noções mais claras e exactas [...]. O aluno que aprende uma língua só por este método consegue obter, em geral, uma pronúncia melhor [...] ⁷⁰⁷.

Repare-se no relato que a professora Eulália do Nascimento faz do modo como decidiu aplicar os métodos adotados:

No primeiro mês todo o meu esforço se desenvolveu no sentido de lhes educar o ouvido e adaptá-los à fonética da língua; por isso o meu ensino foi predominantemente oral. Só depois de os ter iniciado bem na linguagem oral, passei ao ensino da leitura e da escrita em aulas que decorriam da forma que a seguir apresento:

Depois de entrar na aula e findos os preliminares de registos de sumário, faltas de presença e material, etc. recordava, em conversa, na qual fazia participar o maior número possível de alunos, os assuntos versados em aulas anteriores encaminhando-os para o novo tópico quer pela apresentação dos objectos quer por descrição recorrendo ao vocabulário que já possuíam. Quando pressentia que eles já estavam integrados no assunto, abria o livro e começava por ler as transcrições fonéticas do trecho em estudo, o que eles repetiam em coro. Em seguida procedia à leitura do trecho que era depois feita por eles, cabendo apenas a cada um uma curta frase, porque, infelizmente, a abundância de alunos e a escassez do tempo não dava para mais. Seguia-se então o comentário vocabular do trecho onde todo o ensejo era aproveitado para recordar vocabulário e consolidar noções anteriormente adquiridas. Por último, servindo-me sempre de frases do trecho ou nele directamente inspiradas eu ensinava indutivamente a gramática, procurando sempre que no seu espírito ela não se sobrepusesse à língua, evitando ditar-lhe regras, antes tentando que eles assimilassem bem a aplicação delas, e até sugerindo-lhes a criação duma gramática pessoal, elaborada com frases suas e com a sua experiência.

Na aula seguinte entrava-se na fase de verificação e recapitulação da aprendizagem em que os alunos chamados individualmente liam, conversavam e aplicavam os seus conhecimentos gramaticais em exercícios de retroversão e transformação e nos quais os restantes participavam o mais possível. Como trabalhos de casa faziam, além da preparação do trecho, os exercícios correspondentes ao 3º ano que eram corrigidos na aula pelos alunos. Devo, porém, dizer que, os alunos, mercê dos seus antecedentes, mercê da intervenção de explicadores, estavam tão viciados em encarar o estudo duma língua como uma arte de tradução, que para muitos deles, estudar uma lição era saber a tradução e quando chamados e interrogados, revelavam faltas de conhecimentos linguísticos, de toda a espécie, mas tinham aprendido de cor, monocordicamente, a tradução ⁷⁰⁸.

⁷⁰⁷ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1686*, cx. 31, Professora Hortênsia Henriques de Melo Nogueira, do Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, no ano letivo de 1956-57.

⁷⁰⁸ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1937*, cx. 37, Professora Eulália Maria Monteiro do Nascimento, do Liceu Nacional de Camões, no ano letivo de 1958-59.

Até os finais da década de 70, do século passado, foi prática recorrente no ensino de inglês a utilização sistemática dos três métodos:

Como é habitual na iniciação seguimos o método directo, ou melhor, semi-directo, pois é na verdade um compromisso entre aquele e o tradicional, uma vez que a partir do meio do ano resolvemos iniciar as alunas nos exercícios de retroversão. Usámos quer na ministração dos conhecimentos gramaticais, quer na instrução do novo vocabulário, do método indutivo, recorrendo aos mais variados processos que as circunstâncias nos sugeriam e que a didáctica das línguas modernas aprova⁷⁰⁹.

De acordo com o método seguido, os professores serviam-se de grandes quantidades de material auxiliar, não só aquele que o liceu possuía, mas também, outro que eles próprios arranjavam para a ocasião, nomeadamente, discos, quadros murais, postais ilustrados, revistas e, sobretudo, brinquedos e desenhos no quadro.

Na maioria das vezes eram os professores que criavam os seus próprios materiais:

O vocabulário de cada nova rubrica era ensinado antes de se começar com os respectivos textos, o que facilitava grandemente a sua aprendizagem. Além da apresentação dos objectos cujos nomes pretendia ensinar, e de recorrer ao giz e ao quadro, utilizei gravuras recortadas de revistas e coladas em cartolina preta ou branca, de maneira a fazer realçar o objecto representado. Para ensinar as horas servi-me dum relógio de madeira com ponteiros móveis⁷¹⁰.

O ensino do vocabulário referente à sala de aula era realizado apontando para esses objectos, pronunciando, repetidas vezes, a palavra inglesa correspondente. Os alunos repetiam-nas, tantas vezes, até saberem-nas bem. Para ensinar a cor dos objetos, os professores utilizavam quadrados de papel de diferentes cores, perguntando em seguida, aos alunos, as cores dos diversos objetos cujos nomes tinham sido aprendidos. Os numerais eram ensinados por meio de cartões com eles representados e até com datas. A par da aprendizagem dos nomes, cor, forma, número e posição dos objetos da sala de aula, os alunos iam-se familiarizando com

⁷⁰⁹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2254*, cx. 46, Professora Maria Luís Roldão Brites de Medeiros, do Liceu (não identificado), no ano letivo de 1967-68.

⁷¹⁰ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1852*, cx. 35, Professora Maria Rosa Plácido Santos, do *Liceu Normal de D. Manuel II*, no ano letivo de 1957-58.

as expressões necessárias para a condução da lição na língua estrangeira, embora a princípio não precisassem de as reproduzir ou escrever.

Ensinava-se aos alunos todos os vocábulos que pudessem aprender por associação imediata, sendo, por vezes, necessário, a utilização de objetos e outros artefatos que os alunos traziam de casa a pedido dos próprios professores. Outras vezes, chegava-se mesmo a aproveitar as habilidades artísticas dos alunos para que desenhassem no quadro figuras, o mais parecido possível com os objetos cuja representação se pretendia:

O ensino das preposições, por exemplo, foi feito à custa desses bonecos estilizados; apesar de mal feitos, verificámos que deram o resultado almejado⁷¹¹.

Depois de esgotadas as possibilidades que o material didático da aula fornecia, isto é, uma vez estudados os nomes, a forma, a cor, e a posição dos objetos nela contidos, o professor, regra geral, passava ao alargamento do vocabulário, por meio do estudo das formas mais frequentes dos verbos “to be” e “to have”, de alguns adjetivos qualificativos, de adjetivos e pronomes determinativos, numerais cardinais e ordinais, alguns advérbios e preposições, o que faziam simultaneamente com a introdução dos símbolos fonéticos, substituindo assim a imagem visual pela imagem da palavra escrita.

Este processo era realizado sob a forma de conversação em que os alunos repetiam as frases ditadas pelo professor e formavam outras novas, combinando os elementos adquiridos. O vocabulário novo era escrito no quadro à medida que ia surgindo, e copiado para os cadernos, ficando assim registadas as lições que o aluno tinha que estudar em casa. Havia diariamente exercícios de treino sobre os símbolos fonéticos, não sendo estes limitados ao vocabulário já adquirido, isto é, fazendo-se leituras e transcrições de palavras fora do âmbito das lições.

Por outro lado, a introdução do alfabeto fonético logo nas primeiras aulas evitava que o aluno se viciasse inicialmente na pronúncia dos vocábulos que iam aparecendo nas primeiras páginas do livro e diziam respeito à rubrica aula - rubrica essa que ele já tinha estudado oralmente. Se a imagem da escrita fonética da

⁷¹¹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 605*, cx. 11, Professora Maria Luísa Vieira Martins, do *Liceu Nacional de Leiria*, no ano letivo de 1950-51.

palavra não tivesse sido aprendida antes, a confusão seria fatal quando o aluno começasse a ler pelo livro, porque tinha aprendido oralmente o vocábulo de uma forma e ia encontrá-lo representado, às vezes, de maneira muito diferente. Por esse motivo, a ordem de aprendizagem devia ser a seguinte: 1º o som; 2º a representação fonética e 3º a representação ortográfica⁷¹².

Quanto aos exercícios, auxiliares fundamentais da aprendizagem, foram muitos e variados: ditados (fonéticos e outros), transformações, espaços a preencher, frases a concluir, correção de afirmações falsas ou de frases gramaticalmente incorretas, ordenações de palavras soltas de modo a formarem frases, pequenas retroversões e, até, uma ou outra composição sobre assuntos já muito bem estudados (Exemplo: “a sala de aula”)⁷¹³.

O decurso dos trabalhos ao longo do ano era o seguinte: no primeiro período fazia-se, nas duas primeiras semanas, o estudo exclusivamente oral por meio de perguntas e respostas, do vocabulário elementar referente às lições preparatórias do livro de trechos. Deste modo, os alunos à medida que se iam familiarizando com a fonética da língua aprendiam também as bases gramaticais de perguntas e respostas simples sobre vocabulário referente à sala de aula e ao corpo humano. Ensinavam-se os sons fundamentais e a sua representação fonética, à medida que iam aparecendo na prática oral, e procedia-se à leitura dos primeiros trechos. Na gramática estudavam-se os substantivos, os adjetivos e alguns pronomes; no segundo período, os alunos aprendiam o vocabulário do tempo, datas e idade, da casa e da família, acompanhado dos verbos mais usuais fracos e fortes, de alguns pronomes e dos adjetivos nos vários graus; no terceiro período consolidavam-se e ampliavam-se as noções dos dois primeiros e aprendiam-se os restantes pronomes.

Pelo início do terceiro período, muitos alunos encontravam-se já aptos a compreender e a responder oralmente a perguntas simples sobre todos os assuntos de vocabulário estudados. Liam e compreendiam o sentido de todos os trechos do livro, com razoável perfeição, e eram ainda capazes de fazer e responder a

⁷¹² In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 582*, cx. 11, Professora Maria do Céu Saraiva Jorge, do *Liceu Gil Vicente*, no ano letivo de 1950-51.

⁷¹³ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1933*, cx. 37, Professora Inah Pinto Oliveira, do *Liceu Nacional da Póvoa de Varzim*, no ano letivo de 1958-59.

perguntas por escrito. No final deste período, os alunos realizavam, com êxito, traduções e retroversões de trechos simples, relacionados com os assuntos de vocabulário estudados.

De modo a tornar mais simples e interessante o estudo desta língua estrangeira, os professores variavam e diversificavam as estratégias:

De todos os estratagemas que utilizei [...], o que melhor êxito obtive foi o contido na rubrica "frases e concursos". Este processo consistia em ditar em português uma frase curta com aplicação da teoria gramatical dada. Todos os alunos registavam a dita frase nos cadernos diários. O período de duração do concurso era caracterizado por um silêncio absoluto, sob pretexto algum interrompido, com pena de exclusão do transgressor. O carácter até certo ponto de severidade, imposta a estes concursos, teve a vantagem de provocar maior estímulo nos competidores, outorgando-lhes o sossego indispensável a que se concentrassem, além de facilitar a minha função. Terminada a versão da frase de português para inglês, cada aluno fechava o seu caderno, colocava de parte a caneta ou lápis e dava o seu número (sempre em inglês), que eu ia anotando. Expirando o período aprazado para este exercício, os alunos eram chamados um a um pela ordem de que constava o meu registo, sendo atribuída aos três primeiros a apresentarem a frase certa, uma classificação simbólica; o somatório de todas estas classificações obtidas pelo aluno, tinha a sua contribuição para a nota final de período.

Por vezes facultei a aquisição destas classificações a todos os concorrentes cuja frase estivesse certa, para satisfação dos alunos menos ligeiros e sabedores. Este processo foi acolhido com tal entusiasmo da parte dos rapazes que por toda a parte os ouvia discutir a sua superioridade em relação a outros, com o ardor de quem defende a sua equipa num desafio eminente de "bola"⁷¹⁴.

Um outro professor relata uma das modalidades que empregava no processo de revisões semanal que realizava com os alunos:

Um dia na semana era destinado a revisões. O seu processo apresentava também diversas modalidades. Por exemplo: Desafios – Dois alunos aceitavam um desafio. Cada um tinha por exemplo 5 minutos para interrogar o outro. O desafio era junto à secretária, em pé. Dois outros sentavam-se ao pé de mim, um de relógio na mão atento aos minutos, e outro de lápis e papel registava as faltas. Eles gostavam deste aparato. A assistência reagia, levantando o braço sempre que um cometesse uma falta e o outro a deixasse passar. No fim fazia-se a contagem dos pontos e conferia-se o título de vencedor. Eu só tomava parte como orientadora [...].

⁷¹⁴ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 191*, cx. 4, Professora Maria Helena Pitté Arez, do *Liceu de Passos Manuel*, no ano letivo de 1948-49.

No fim das aulas de Revisões, sempre que sobravam alguns minutos, aproveitava-os para lhes falar da Inglaterra e dos ingleses, procurando iniciá-los no conhecimento daqueles cuja língua começavam a aprender⁷¹⁵.

Por vezes, os professores chegavam mesmo a repetir as experiências bem-sucedidas que tinham realizado durante os anos de estágio pedagógico, como relata a professora Eulália Nascimento, do *Liceu Nacional de Camões*:

Ensaiei junto deles uma experiência, que já anteriormente realizara durante os dois anos do estágio pedagógico no Liceu Normal de Pedro Nunes, e da qual mais uma vez colhi bons resultados [...]. Refiro-me às aulas que designei de “treino do uso do dicionário” e que consistiam no seguinte:

Cada turma era dividida em dois grupos, cada um dos quais tomava um nome – Tigers e Lions, por exemplo. O chefe de um grupo era o chefe de turma e do outro grupo, o sub-chefe. Começava por mandar escrever no quadro um trecho inglês (uma pequena anedota, historieta, ou canção tradicional) que todos os alunos copiavam para os seus cadernos, procedendo em seguida à tradução com a recomendação de que esta devia ser feita em português correcto. Quando cerca de dois terços dos alunos da aula a davam por terminada, era considerado vencedor o grupo a que pertencesse o maior número de tradutores e era esse grupo que depois iniciava a competição adiante descrita. Depois da correção oral e aperfeiçoamento das traduções feitas, iniciava-se o jogo. Havia 2 caixas contendo fichas com os números dos alunos dos dois grupos. Alternadamente, dois alunos de cada grupo, tirados à sorte, iam ao quadro, e enquanto um ditava, pelo seu caderno o trecho traduzido em português, o outro escrevia-o, de cor, em inglês e assim continuavam até se enganarem. Logo que isto acontecia, sentavam-se estes dois e eram substituídos por dois membros do outro grupo e isto sucedia-se até ao acabar do trecho. É claro que o número de palavras certas que cada aluno escrevia, era registado e no fim era considerada vencedora a equipa que maior número de palavras certas escrevera. No fim do ano foi campeão a equipa que maior número de competições venceu⁷¹⁶.

Este tipo de actividades, de cariz lúdico, fazia com que os alunos não só se aplicassem procurando as traduções corretas, como acabavam por dedicar uma atenção redobrada à pronúncia, à grafia das palavras e ao seu valor semântico.

Em relação à pronúncia e entoação das palavras, os professores frequentemente recorriam ao uso de discos e respetivo gramofone, por o reputarem um auxiliar importante para a aquisição da verdadeira entoação. Todavia, em alguns liceus, os discos e os aparelhos nem sempre se encontravam nas melhores

⁷¹⁵ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 590*, cx. 11, Professora Maria Elisa de Pina Patrício, do *Liceu de D. Manuel II*, no ano letivo de 1950-51.

⁷¹⁶ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1937*, cx. 37, Professora Eulália Maria Monteiro do Nascimento, do *Liceu Nacional de Camões*, no ano letivo de 1958-59.

condições, em parte devido ao seu uso contínuo, pelo que nem sempre era possível uma utilização eficiente, como se verificou no Liceu Alexandre Herculano, no Porto:

No ano anterior, no Liceu de Guimarães, fiz grande uso do gramofone, por o reputar valiosíssimo auxiliar para a aquisição da verdadeira entoação. O mesmo, porém, não sucedeu este ano, em virtude do aparelho e discos existentes neste Liceu (Alexandre Herculano) se encontrarem já bastante usados e não reproduzirem com necessária fidelidade⁷¹⁷.

No entanto, esse facto não impediu que, alguns anos mais tarde, o mesmo liceu tivesse adquirido novos aparelhos auxiliares da aprendizagem das línguas vivas para a sala de línguas:

[...] Como o Liceu adquiriu este ano novos aparelhos auxiliares de aprendizagem das línguas vivas e já dispúnhamos de uma sala relativamente apropriada, empregou-se, sempre que os horários permitiam, o linguafone e o aparelho de gravação. Os alunos mantinham-se sempre interessados pelo Inglês. Estudaram na generalidade o Curso Elementar do Linguaphone, que era dado uma vez por semana. Como a sala de línguas adquiriu novo gira-discos, houve oportunidade em horas extraordinárias de fazermos audições musicais de microgravações, como projecção cultural das actividades da sala de línguas, contribuindo evidentemente, com grau muito reduzido ainda, para a formação estética dos alunos⁷¹⁸.

Nas aulas de revisão semanal e de modo a obter maior rendimento na conversação, a professora encarregue do ensino do 3º ano de inglês, no *Liceu D. Manuel II*, no Porto, recorria, igualmente, ao *Linguaphone English Course*⁷¹⁹ ou, frequentemente socorria-se das sugestões apresentadas pela revista "Britannica" e pelo I volume da "Collection England". A concretização do ensino do alfabeto era conseguida mediante a utilização dos "ABC" coloridos da casa Editora *Collins*.

Em Lisboa, no *Liceu Camões*, em 1956-57, no final do estudo de cada ponto do vocabulário, havia sessões de audição de discos do *Linguaphone English Course*. Estas sessões, realizadas pela professora Maria da Encarnação Andrade, eram

⁷¹⁷ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 212*, cx. 4, Professor Carlos de Sousa Vieira, do *Liceu Alexandre Herculano*, no ano letivo de 1948-49.

⁷¹⁸ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1370*, cx. 25, Professora Maria Adélia Soares de Carvalho, do *Liceu Alexandre Herculano*, no ano letivo, de 1954-55.

⁷¹⁹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1684*, cx. 31, Professora Maria Augusta da Rocha Marques, do *Liceu D. Manuel II*, no ano letivo de 1956-57.

particularmente rentáveis no que se refere ao aperfeiçoamento da pronúncia e fixação do vocabulário e foram sempre tão bem recebidas pelos alunos que eles próprios traziam de casa os discos que não faziam parte do equipamento do liceu⁷²⁰.

Dois anos depois, no mesmo liceu, a professora Eulália do Nascimento, experimentou usar como trechos, canções tradicionais inglesas, a partir do Curso do *Linguaphone*, cujos discos possuía e que levava algumas vezes para a aula juntamente com o seu gira-discos. Os alunos acompanhavam atentamente a audição dessas canções e os seus efeitos foram extremamente benéficos⁷²¹.

Para a boa aprendizagem do vocabulário oral e escrito e fixação da pronúncia e grafia corretas, faziam-se com regularidade ditados de trechos devidamente graduados relativos a cada ponto de vocabulário estudado. Os ditados eram sempre corrigidos na aula, por vezes pelos autores, outras vezes pelos seus colegas.

Outra estratégia utilizada para a memorização do vocabulário consistia no uso da canção:

A última parte da aula era dedicada à preparação da lição para o dia seguinte, consistindo esta na leitura que eu própria fazia e que as alunas secundavam, e na explicação dos vocábulos desconhecidos, sempre que possível em inglês. Como meio de fixação de vocabulário e até para lhes criar gosto pela língua, mandava decorar às alunas diálogos e poesias simples, lia-lhes anedotas e contos que, depois de explicados, eram reproduzidos oralmente e, por vezes, também por escrito, e ensinava-lhes ainda algumas canções inglesas, para o que costumava reservar os últimos quinze minutos das aulas de sábado⁷²².

Com o mesmo propósito, refere outro professor:

Há a mencionar ainda as canções inglesas populares, de que lancei mão, um bom número de vezes. Depois de uma aula de prática oral intensa, é sempre bem acolhida uma canção do idioma estrangeiro. Junta-se, assim, o útil ao agradável, pois não me resta dúvida de que este meio é um poderoso auxiliar na aprendizagem, desde que o texto da canção seja objecto de uma explicação cuidadosa, como se de

⁷²⁰ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1689*, cx. 31, Professora Maria da Encarnação de Oliveira Andrade, do Liceu de Camões, no ano letivo de 1956-57.

⁷²¹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, *Relatórios dos Professores, Relatório nº 1937*, cx. 37, Professora Eulália Maria Monteiro do Nascimento, do *Liceu Nacional de Camões*, no ano letivo de 1958-59.

⁷²² In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 601*, caixa 11, Professora Maria Fernanda Cardinal Monteiro e Cruz, do *Liceu Nacional da Guarda*, no ano letivo de 1950-51.

outro trecho se tratasse. Pude verificar que os alunos dificilmente esquecem os vocábulos aprendidos por este processo. Foram as seguintes as canções ensinadas nesta turma: “Brother James”, “My Bonny”, “Three Blind Mice”, “Old bang Syne”, “It’s a Long Way to Tipperary”⁷²³.

Alguns anos mais tarde, no *Liceu Carolina Michaëlis*, a professora Maria Marques, também introduziu a canção nas suas aulas como forma de consolidar o vocabulário leccionado:

Introduzi este ano a canção como elemento de aprendizagem e fixação de vocabulário. Devo dizer que o resultado foi extraordinário e passou mesmo além de toda a expectativa. As alunas tinham imenso gosto por este tipo de exercício, ensaiavam-se umas às outras fora da aula e, assim, foi possível uma fixação perfeita e duradoura de muitas palavras. O corpo humano, por exemplo, cujo vocabulário é sempre um problema e é dificilmente retido pelas alunas, foi perfeitamente assimilado por meio da canção “This is the way I wash my face...”⁷²⁴.

Por outro lado, não deixa de ser recorrente, nos relatórios dos professores, uma referência sistemática ao tamanho das turmas e à qualidade dos trechos do livro de leitura, como determinante para a qualidade do ensino liceal. De fato, as condições de ensino, a partir da segunda metade do século XX, caracterizadas por um elevado número de alunos por turma, a falta de indicação duma processologia adequada a essa quantidade, e os compêndios insuficientes dificultavam a possibilidade de se atingirem resultados satisfatórios sobretudo no ensino das línguas vivas:

E mais uma vez tive de lutar contra a falta de interesse dos trechos da selecta adoptada, “A Modern English Course for Students”. A autora entremeou os textos sobre as rubricas do programa, - tempo, família, casa, etc. – de pequenas histórias, e quis fugir às anedotas conhecidas de toda a gente, que aparecem repetidas em todos os livros de texto, mas o seu louvável intuito não conseguiu o objectivo em vista, pois que as histórias que escolheu, pelo menos as do 3º ano, não merecem sequer ser traduzidas [...]. É preciso que as Antologias contenham trechos

⁷²³ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1933*, cx. 37, Professora Inah Pinto Oliveira, do *Liceu Nacional da Póvoa de Varzim*, no ano letivo de 1958-59.

⁷²⁴ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2257*, cx. 46, Professora Maria Margarida Vilela Pinto de Serpa Marques, do *Liceu Nacional Carolina Michaëlis*, no ano letivo de 1967-68.

interessantes para alunos e professores que nos dêem indicações sobre a cultura do povo em questão, sobre a sua maneira de agir, de viver⁷²⁵.

Observações semelhantes em relação ao livro adotado são enunciadas pela professora Maria da Encarnação Monteiro, do *Liceu de Pedro Nunes*:

Procurámos utilizar o livro de leituras adotado (*A Modern English Reader, Book 1, Third Form*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira), da maneira mais vantajosa. Tornou-se no entanto difícil tirar dele bom partido, porquanto os trechos não estão nele seriados segundo uma progressão de crescente complexidade, nem quanto ao vocabulário (neste aspecto a sua graduação é apenas aparente), nem quanto aos vários fenómenos gramaticais, que não aparecem sistematizados em trechos próprios. Tivemos portanto de recorrer várias vezes a trechos de outras procedências, para estudar qualquer novo ponto do vocabulário ou gramática que não estivesse convenientemente tratado no livro adoptado⁷²⁶.

Alguns anos mais tarde, em 1959, o mesmo tipo de argumentação é usado por outro professor:

Uma das dificuldades que aponto refere-se à qualidade dos compêndios adoptados. Quanto aos livros de Inglês, o problema vai melhorando; só é pena que não se preconize a adopção dum livro-método, como se fez no 1º ciclo de francês, de maneira a que deixe de existir a separação entre o livro de leitura e a gramática. Seria um sistema mais económico e vantajoso em todos os sentidos.

E ainda a propósito de livros didácticos muitas vezes tenho formulado, a mim mesma, a pergunta: Porque não terão os nossos livros um aspecto mais atraente e convidativo, como tantos outros congêneres estrangeiros?

Acaso não será possível iniciar uma criança numa língua estranha por meio de um livro de histórias curtas, diálogos engraçados, de vocabulário acessível com gravuras coloridas adequadas?⁷²⁷

No seguimento das reclamações sobre os manuais escolares, as turmas demasiado extensas constituíam outra causa do descontentamento geral dos professores que, na sua opinião, tornavam bastante difícil o cumprimento dos

⁷²⁵ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 472*, cx. 8, Professora Maria da Graça Gouveia Pinto Pereira, do *Liceu Gil Vicente*, no ano letivo de 1949-50.

⁷²⁶ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1895*, cx. 35, Professora Maria da Encarnação de Oliveira Andrade Tavares Monteiro, do *Liceu Normal de Pedro Nunes*, no ano letivo de 1957-58.

⁷²⁷ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1937*, cx. 37, Professora Eulália Maria Monteiro do Nascimento, do *Liceu Nacional de Camões*, no ano letivo de 1958-59.

objetivos gerais⁷²⁸ estabelecidos para o ensino da disciplina. De facto, quase poderíamos dizer que descontados os dez minutos iniciais das aulas, despendidos na escrita dos sumários, registos de faltas e quaisquer outras observações, restavam apenas 40 minutos “aproveitáveis” em cada unidade letiva. Se fosse possível, que durante esse tempo exageradamente reduzido, os alunos só falassem inglês, cada um poderia fazê-lo durante um minuto apenas, visto que cada turma comportava uma média de 40 alunos.

Tendo dado 150 unidades lectivas em cada turma e descontando, pelo menos 6, inteiramente dedicadas a exercícios escritos, cada aluno chegaria ao fim do ano com 144 minutos ou seja 2 horas e 24 minutos de treino de conversação numa língua viva. Ora, como mesmo isto é impossível, porque as aulas não podem versar exclusivamente o aspecto oral expressivo, eu formulo a pergunta: Poder-se-á ensinar a falar e compreender razoavelmente uma língua viva? Não creio que a resposta a esta pergunta possa ser afirmativa. Por isso, adentro das circunstâncias em que vivemos, houve por bem procurar uma metodologia consentânea com as condições actuais de ensino. Quanto aos métodos usados, apoiei-me no directo, procurando ministrar um ensino activo intuitivo, com a adopção dum método experimental que me permitiu aliar o ensino dos conhecimentos teóricos à prática de ler, escrever, falar e entender a língua inglesa⁷²⁹.

6.3.1.2. A ORIENTAÇÃO DO ENSINO NO 4º ANO

O objetivo do ensino do inglês neste ano era o de, conservando e enriquecendo a capacidade oral, recetiva e expressiva dos alunos, praticar com maior intensidade os exercícios de compreensão e expressão escrita na língua⁷³⁰. De facto, o início do 4º ano (o 2º ano do ensino de inglês) era o momento de consolidar os conhecimentos adquiridos no ano anterior e desenvolver outros novos. O ano começava por uma revisão do vocabulário e da gramática do 3º ano como ponto de partida para a introdução das matérias do 4º ano:

⁷²⁸ O programa da disciplina de inglês estabelecia, como objetivos gerais do seu ensino o seguinte: a) A capacidade de bem entender a linguagem escrita; b) A capacidade de usar oralmente a língua inglesa em assuntos mais correntes; c) A capacidade de escrever na língua estrangeira, ainda que com as inevitáveis deficiências; d) A capacidade de entender a linguagem falada, quando o interlocutor tem em conta que se dirige a um estrangeiro, no caso, a um principiante.

⁷²⁹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1937*, cx. 37, Professora Eulália Maria Monteiro do Nascimento, do *Liceu Nacional de Camões*, no ano letivo de 1958-59.

⁷³⁰ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1936*, cx. 37, Professora Maria da Encarnação de Oliveira Andrade Tavares Monteiro, do *Liceu Normal de Pedro Nunes*, em Lisboa, no ano letivo de 1958-59.

As bases encontravam-se lançadas, a gramática essencial apreendida, um vocabulário básico, se bem que restrito, retido pela memória. Agora é ocasião de cimentar, desenvolver, lançar a aluna na maravilhosa descoberta de novidades, orientando-a sempre para que não se perca pelo caminho [...] ⁷³¹.

Aquilo que se pretendia era não só reavivar pormenores já esquecidos pelos alunos durante as longas férias de verão mas, também, suprimir lacunas porventura existentes. Somente após este período de revisão que ocupava geralmente todo o mês de Outubro, o professor iniciava os alunos na leitura dos textos que integravam o livro adotado (*English Reader*):

Procurou-se naturalmente recordar tanto quanto possível os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no ano anterior sem prejuízo da marcha normal do programa a cumprir. Assim, e dado que o ponto de desenvolvimento em que os alunos se encontram no fim do 3º ano é sempre susceptível de descer a um esquecimento notório após o período das Férias grandes, verificou-se que na maior parte dos casos se impunha uma revisão cuidada a partir do início do ano anterior. Todos os tópicos das questões de gramática tiveram assim de ser devida e cuidadosamente tratados a saber: Fonética elementar; Aspectos gerais da flexão nominal; caso possessivo; Adjectivos: flexões e formas comparativas; Adjectivos e pronomes possessivos e demonstrativos; Pronomes pessoais, relativos, interrogativos, reflexos e indefinidos; Verbos: fortes, fracos e mistos; Verbos auxiliares de tempo e modo; Formas negativas e interrogativas dos verbos; Conjugação progressiva, passiva e enfática ⁷³².

Ao contrário do que sucedia no 3º ano, à preparação da lição seguinte era reservada a primeira parte da aula e não a última, o que podia fazer-se com inúmeras vantagens, uma vez que os alunos já possuíam alguns conhecimentos de inglês. Depois da leitura do texto, à qual se dedicava grande atenção, insistindo-se numa pronúncia e entoação tanto quanto possível corretas, o professor passava então à sua análise, chamando a atenção dos alunos para as expressões idiomáticas ou qualquer construção especial, pedia-lhes o significado, em inglês, de palavras e frases completas e ainda de um ou outro antónimo. Depois desta explicação, o texto era lido mais uma vez pelo professor e, finalmente, por alguns alunos:

⁷³¹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2257*, cx. 46, Professora Maria Margarida Vilela Pinto de Serpa Marques, do *Liceu Nacional Carolina Michaëlis*, no ano letivo de 1967-68.

⁷³² In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1939*, cx. 37, Professora Maria Luísa Neves Cardoso, do *Liceu Normal D. Pedro Nunes*, no ano letivo de 1958-59.

Para aperfeiçoamento da pronúncia dos alunos, realizavam-se, frequentemente, na aula, concursos de leitura, que eram levados a cabo por eliminações sucessivas, até se apurar o vencedor, isto é, o aluno que menos erros tinha feito e que melhor entoação tinha dado à leitura. Liam-se apenas trechos já dados. Os rapazes eram estimulados a imitar-me o melhor que pudessem, sem receio de parecerem afectados, não me importando eu até que exagerassem um bocado: tinham que fazer de conta que eram ingleses. Os ouvintes eram avisados de que se não podiam manifestar enquanto durasse a leitura. Esta liberdade dava ânimo aos que liam, pois perdiam o receio de cair no ridículo, receio esse que, entre nós, é muitas vezes o principal factor de inibição, em actividades de carácter público. Eram os próprios alunos que faziam a selecção, por maioria de votos. Para treino do ouvido e exercício de ortografia, realizaram-se ditados, que eram corrigidos pelos alunos, por troca de cadernos – verificando eu as correcções cujos resultados me parecessem duvidosos. O número de erros de cada um era registado na caderneta. Houve, ainda, outras competições, como sabatinas de vocabulário e dos tempos dos verbos fortes, que bastante entusiasmavam os rapazes⁷³³.

A propósito do modo como os trechos eram analisados, a professora Maria Jorge, do *Liceu Gil Vicente*, refere:

Os trechos eram dados da forma seguinte: Preparada a leitura por mim (lendo eu e mandando ler em seguida), e chamada a atenção dos alunos para as palavras de mais difícil pronúncia – cuja transcrição fonética se fazia no quadro, sempre que fosse necessário –, ficava a restante preparação do trecho para estudo pessoal a fazer em casa. Após a leitura, seguia-se a tradução. Feita esta, os alunos eram submetidos a um interrogatório sobre os significados, dizendo as palavras inglesas que correspondiam às que eu lhes ia perguntando em português. Este exercício tinha por fim verificar se os vocábulos em questão tinham já entrado no que se chama em psicologia, “memória de evocação”, ou se o aluno era apenas capaz de os reconhecer, traduzindo o contexto (“memória de reconhecimento”).

Seguiu-se a este interrogatório, a conversação, que consistia de perguntas sobre o texto, ou a propósito dele, ora levando a repetição de frases do mesmo, ora à construção de respostas, pelo aluno.

A parte final da chamada era a retroversão escrita no quadro, tendo em vista o emprego de vocábulos e expressões do trecho, e a recapitulação de assuntos gramaticais dados em aulas anteriores⁷³⁴.

A lição do dia tinha início com exercícios de conversação sobre o texto que havia sido preparado no dia anterior. Depois do maior número possível de alunos ter

⁷³³ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 465*, cx. 8, Professora Maria do Céu Saraiva Jorge, do *Liceu Gil Vicente*, no ano letivo de 1949-50.

⁷³⁴ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 465*, cx. 8, Professora Maria do Céu Saraiva Jorge, do *Liceu Gil Vicente*, no ano letivo de 1949-50.

sido inquirido, um ou dois alunos reproduzia oralmente o conteúdo do texto, por palavras suas. O estudo do texto terminava com a tradução, na qual se exigia a pureza do português. Mas nem sempre acontecia os textos serem preparados na aula. Quando havia um texto mais simples, ou quando o plano de aula não comportava essa explicação, os alunos tinham de os preparar em casa e, nesses dias, apenas as expressões idiomáticas eram explicadas e escritas no quadro, inseridas num rectângulo para ajudar a sua fixação visual.

Depois do questionário sobre o texto, fazia-se a leitura cuidada, eventualmente a tradução de algumas frases mais complexas e, por vezes, havia também algumas perguntas de carácter gramatical. Os conhecimentos gramaticais preconizados no programa do 4º ano eram geralmente introduzidos paulatinamente a partir do texto, isto é, com a lentidão necessária para que os conhecimentos pudessem ser devidamente assimilados pelos alunos:

Outras vezes, eram as revisões de assuntos gramaticais do 3º ano que serviam de trampolim para a introdução de novas construções. Houve sempre o cuidado de graduar a apresentação de tais conhecimentos e, também, o de agrupar construções do mesmo tipo – question-tags, agreement e disagreement tags, por exemplo – para permitir o máximo rendimento de trabalho. O tom de naturalidade dado ao ensino da gramática, como inerente à língua falada no dia-a-dia, levava o aluno a compreender a necessidade do seu estudo e, sobretudo, a ver que ela não é um assunto árido que vive à parte, totalmente divorciado da língua, mas antes que lhe está subjacente, que é uma espécie de esqueleto do idioma que está presente, bem viva e palpitante na expressão do dia-a-dia. Quando os alunos viam e sentiam essa necessidade, aprendiam muito melhor os fenómenos gramaticais e, por isso, grande parte deles podia chegar ao fim do ano com um conhecimento razoável de muitas estruturas inglesas sem para isso ter despendido demasiado esforço⁷³⁵.

A utilização do método ativo, isto é, a combinação do método direto (na parte do programa referente ao vocabulário) com o método indutivo (na parte gramatical), era aquele que permitia obter os melhores resultados no ensino de uma língua viva. Todos os professores pareciam consensuais quanto à sua utilização:

Geralmente os conhecimentos que os alunos conseguem adquirir pelo “método directo” são mais aparentes do que reais. O aluno que é ensinado por este método adquire, sem dúvida, uma pronúncia melhor e um grande número de vocábulos concretos. Aquilo que se vê e ouve pronunciar, faz concentrar mais a sua atenção e,

⁷³⁵ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2257*, cx. 46, Professora Maria Margarida Vilela Pinto de Serpa Marques, do *Liceu Nacional Carolina Michäelis*, no ano letivo de 1967-68.

portanto, fixa mais rapidamente. Logo de começo, o aluno observa com grande entusiasmo que já é capaz de pronunciar certas frases dessa nova língua e isso estimula-o, evidentemente, a continuar a sua aprendizagem. Daqui se conclui que o ensino directo ou intuitivo das línguas tem uma grande importância, principalmente na fase inicial da aprendizagem de qualquer língua viva, mas na minha opinião, este ensino só por si não é o bastante, deverá, pois, ser completado por outro que ponha em jogo a inteligência e a reflexão do aluno, visto o “método directo” apenas implicar a imitação e a memória⁷³⁶.

Quando as condições físicas dos liceus permitiam, os professores experimentavam outros métodos/técnicas, nomeadamente, o método do *Linguaphone* e as lições elementares de inglês transmitidas pela BBC (*British Broadcasting Corporation*):

No quarto ano usei um método tanto quanto possível directo. O Liceu adquiriu durante o ano uma boa aparelhagem sonora, com rádio-receptor e discofone. No 3º período já pude usar com estas alunas alguns discos do método linguafone e pude também fazer audições directas das lições elementares de Inglês transmitidas pela B.B.C. de Londres. Estas inovações concorreram muito para o entusiasmo e aproveitamento das alunas⁷³⁷.

Todavia, o emprego frequente do método *Linguaphone* exigia uma sala de línguas devidamente apetrechada com o material didático apropriado, de modo a facilitar a sua utilização frequente:

Procurou-se dar aos alunos uma boa pronúncia com exercícios frequentes de leitura, entoação de frases, e audição de discos no *Linguaphone*. Porém, a nosso ver o emprego do *Linguaphone* requer como aliás, as exigências de uma “sala de Línguas”, onde o material didático, apropriado e completo, facilite o seu emprego frequente e o emprego do método intuitivo ou directo, preconizado pela nova pedagogia⁷³⁸.

Mesmo assim ainda houve professores que experimentaram mas sem alcançar resultados satisfatórios:

⁷³⁶ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1376*, cx. 24, Professora Hortênsia Henriques de Melo Nogueira do *Liceu Nacional de Pedro Nunes*, no ano letivo de 1954-55.

⁷³⁷ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 931*, cx. 17, Professora Laura Palhinha da Costa Dias, do *Liceu Nacional Infanta D. Maria*, no ano letivo de 1947-48.

⁷³⁸ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 209*, cx. 4, Professora Marinha Oliveira de Sousa Andrade, do *Liceu Nacional de Santarém*, no ano letivo de 1948-49.

Experimentou-se também o Método *Linguaphone*, aliás sem resultados apreciáveis em virtude de: 1) más condições acústicas das salas, deixando entrar, todo o ruído exterior da rua; 2) a não existência de um “pick up” ou auto falante de modo que a boa audição dos textos fosse um facto, mesmo nas filas de carteiras mais afastadas do aparelho; 3) falta de textos com gravuras para serem distribuídas por todos os alunos ou pelo menos por cada carteira, a fim de tornar a aprendizagem do vocabulário intuitiva e interessante⁷³⁹.

Outros houve que se lamentaram da impossibilidade de recorrerem à audição de discos, devido sobretudo à falta de um aparelho leitor ou até mesmo pelo seu mau funcionamento:

Este ano não foi possível ouvirmos os discos correspondentes às lições dadas (12), por causa do mau funcionamento do gramofone⁷⁴⁰.

A existência de gravadores, pelo menos nos principais liceus de Lisboa, permitia que alguns professores utilizando as lições gravadas dos discos as reproduzissem numa fita magnética. Repare-se no relato deste professor do Liceu Camões, no ano letivo de 1959-60:

Utilizámos este ano, a título experimental, um método que tencionamos intensificar no ano que se segue, porque nos pareceu útil e interessante. Foi a aplicação de lições gravadas. Estas, nada têm de novo em si, e já as tínhamos aplicado em anos anteriores. Mas tínhamos feito essas aulas com os próprios discos, enquanto, que este ano, aproveitando a existência de um gravador no liceu, passámos as lições para uma fita magnética. Isto traz vantagens sobre os discos: - permite ao professor romper as lições onde e quando julgar necessário, repetir as vezes que entender – e sem danificação do material – as frases que tenham suscitado dificuldades aos alunos e até, em lições de pergunta e resposta, deixar os alunos ouvir a pergunta da lição, interromper a transmissão para escutar a resposta dada pelo aluno ou alunos a deixá-los, depois, comparar a sua própria resposta com a da lição do disco. Poderá, ainda, proceder-se inversamente: - deixar-lhes ouvir a resposta do professor do disco e levá-los a sugerir a pergunta⁷⁴¹.

⁷³⁹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino, Liceal Relatórios dos Professores, *Relatório nº 195*, cx. 4, Professora Maria Luísa Vieira Martinho, do *Liceu Nacional de Aveiro*, no ano letivo de 1948-49.

⁷⁴⁰ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 591*, cx. 11, Professora Maria Madalena de Sousa Bonas-Bôto, do *Liceu Normal D. João III*, no ano letivo de 1950-51.

⁷⁴¹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2091*, cx. 41, Professora Maria Teresa Ferreira Marques Buceta Martins, do *Liceu Camões*, no ano letivo de 1959-60.

Além dos processos já referidos, os professores de inglês utilizavam outros que aliavam o recreativo ao instrutivo. Foram eles:

a) Leituras extra-programa – Para a leitura de pequenas peças na aula, com a distribuição adequada de papéis, utilizavam-se, para o efeito, uma selecção de pequenos livros. Para a leitura em casa, frequentemente, recomendavam-se outras pequenas obras acessíveis, algumas das quais existentes na própria biblioteca do liceu, das edições simplificadas da Longman. Estes pequenos romances feitos para os estudantes estrangeiros adquirirem vocabulário inglês, eram escritos num inglês corrente e acessível e, de tal modo que, eram raras as vezes que os alunos recorriam ao dicionário ao prepararem o texto em casa.

b) Canções – Além das canções incluídas no livro de leitura, os professores utilizavam outras, como “Barbara Allen”, “The Blue Bell of Scotland”, “It’s a Long Way to Tipperary”. Além da recreação que proporcionavam, as canções, encerrando em si elementos da tradição, ao mesmo tempo que conferiam uma certa melodia popular, tinham o grande mérito de desvendar no aluno uma parte daquilo que era a vida nacional inglesa. E até na aquisição de vocabulário, eram reputadas um instrumento de valor, desde que a letra da canção fosse objeto de uma explicação cuidada, como se de outro trecho se tratasse. A mesma opinião sobre a utilização de canções é partilhada por vários professores, entre os quais seleccionámos o testemunho da professora Maria Marques:

Recorreu-se também à dramatização, recitação e entoação de várias canções, bem como ao resumo oral ou escrito de todas as histórias do livro⁷⁴².

c) Palavras cruzadas – A sua utilidade para o enriquecimento do vocabulário era enorme, despertando grande interesse e entusiasmo nos alunos, empenhando-se cada um por ser o primeiro a encontrar a solução exacta. Era uma forma de desenvolver o espírito de competitividade de forma saudável.

d) No decorrer das aulas era frequente o recurso ao material didático (*Realia*), sobretudo aquele que retratasse a cidade de Londres, a sua moeda e os aspetos mais marcantes relacionados com a vida do seu povo:

⁷⁴² In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2257*, cx. 46, Professora Maria Margarida Vilela Pinto de Serpa Marques, do *Liceu Nacional Carolina Michäelis*, no ano letivo de 1967-68.

Sempre que um assunto o permitia, a aula tomava um carácter prático. Assim, por exemplo, as lições sobre o “Sistema Monetário” foram dadas com moedas inglesas à vista, e páginas de periódicos ingleses, contendo anúncios de artigos com os preços marcados. Os alunos tinham que traduzir as expressões numéricas abreviadas em quantias por extenso, fazendo, depois, a equivalência em dinheiro português. Estes exercícios não só os treinavam no conhecimento da moeda estrangeira, como lhes davam uma ideia dos preços dos artigos em Inglaterra. Para consolidação destas noções, improvisei na aula uma loja, tendo como balcão a minha secretária. Eram chamados dois alunos de cada vez, fazendo um de freguês e outro de caixeiro. Compravam-se objectos à vista: canetas, lápis, livros, cadernos, etc... A conversa entre os dois alunos era feita inteiramente em inglês, sendo eles estimulados por mim a tornar a cena o mais natural possível – queixando-se o comprador do elevado preço do artigo. Gabando o caixeiro a sua alta qualidade, etc...⁷⁴³.

A falta de bons quadros murais (representando os mais importantes monumentos ingleses), que deviam existir em todos os liceus, era suprimida pela boa vontade de muitos alunos que se empenhavam por trazer de casa coleções de postais, revistas, livros, gravuras, enfim, tudo o que pudesse interessar e concretizar aquilo que se ensinava e que, juntamente com os elementos que o próprio professor também possuía, totalizavam um conjunto de material bastante diversificado e significativo. Essas coleções de postais, com edifícios e monumentos de Londres e aspetos da vida do povo inglês, tinha como objetivo interessar os alunos pela cultura e civilização do país, cuja língua estudavam e pelas múltiplas e variadas manifestações de atividades desse povo na vida moderna:

Sempre que um assunto o permitia, a aula tomava um carácter prático. Assim, por exemplo, as lições sobre o “Sistema Monetário” foram dadas com moedas inglesas à vista, e páginas de periódicos ingleses, contendo anúncios de artigos com os preços marcados. Os alunos tinham que traduzir as expressões numéricas abreviadas em quantias por extenso, fazendo, depois, a equivalência em dinheiro português. Estes exercícios não só os treinavam no conhecimento da moeda estrangeira, como lhes davam uma ideia dos preços dos artigos em Inglaterra. Para consolidação destas noções, improvisei na aula uma loja, tendo como balcão a minha secretária. Eram chamados dois alunos de cada vez, fazendo um de freguês e outro de caixeiro. Compravam-se objectos à vista: canetas, lápis, livros, cadernos, etc... A conversa entre os dois alunos era feita inteiramente em inglês, sendo eles estimulados por mim a tornar a cena o mais natural possível – queixando-se o comprador do elevado preço do artigo. Gabando o caixeiro a sua alta qualidade, etc...⁷⁴⁴.

⁷⁴³ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 465*, caixa 8, Professora Maria do Céu Saraiva Jorge, do *Liceu Gil Vicente*, no ano letivo de 1949-50.

⁷⁴⁴ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 465*, cx. 8, Professora Maria do Céu Saraiva Jorge, do *Liceu Gil Vicente*, no ano letivo de 1949-50.

A sequência dos assuntos de vocabulário era baseada nos trechos do livro adotado pelo liceu. Todavia, quando o compêndio não contemplava todos os pontos de uma determinada rubrica programática, o professor recorria aos trechos de livros estrangeiros, de modo a colmatar as eventuais lacunas existentes no livro adotado. Em 1959, a professora Maria Monteiro, em relação ao livro único de leitura, de Armando de Moraes, *A New English Reader – Book two*, refere:

(...) embora enfermo ainda neste aspecto de esquematização demasiado rígida, no entanto se encontra enriquecido de histórias, diálogos e outros excertos genuinamente ingleses, nos quais se nos dão centros de vocabulário especial bem rodeados por vocabulário geral de uso corrente. Para o estudo de certos pontos de gramática do programa [...], não foi possível a utilização de lições deste livro, pois não as há nele organizadas para tal fim. Tivemos assim de nos servir de trechos de outros livros, (tirados entre outros, do livro da coleção New Method Supplementary Reader, "From Earth to Moon", que foi lido e utilizado nas aulas durante os dois últimos períodos) e de frases e composições escritas na aula em conjunto⁷⁴⁵.

Mas a situação inversa também se verifica. Por vezes, acontecia o professor adotar um livro estrangeiro mas combiná-lo com outro nacional:

Escolhemos para livro de trechos o "Linguaphone English Course", juntamente com um romance para cada turma, das edições simplificadas da Longman. Como no "Linguaphone" não se encontram todas as rubricas correspondentes ao 4º ano de inglês, resolvi tirar alguns trechos (especialmente sobre a cidade de Londres), do livro da Manuela Teixeira de Oliveira, que, depois de dactilografadas foram distribuídas pelas alunas⁷⁴⁶.

Ou quando muito, o professor combinava dois livros nacionais escolhendo de ambos os textos mais representativos para lecionar as diferentes rubricas programáticas. Foi o que fez a professora Maria da Conceição, em relação ao livro entretanto adotado, *A Modern English Reader – Book II*, de Maria Manuela Oliveira, que combinou a leitura dos textos daquele com outros retirados do livro *Two Steps Forward...*, de Virgílio Couto:

⁷⁴⁵ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1936*, cx. 37, Professora Maria da Encarnação de Oliveira Andrade Tavares Monteiro, do *Liceu Normal de Pedro Nunes*, em Lisboa, no ano letivo de 1958-59.

⁷⁴⁶ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1679*, cx. 31, Professora Odete Manuel Mamede Guerreiro, do *Liceu Rainha Santa Isabel*, no ano letivo de 1956-57.

A aridez bem notória dos textos do *Book two*, obrigaram-me a só os usar pelo espírito de cumprimento do programa, sem que porém me sentisse obrigada a fazê-los ler todos ou até a levar a cabo a leitura dos que seleccionei para ler. Substituí-los por textos (adaptações de Palmer, Michael West, etc.) do livro mencionado em epígrafe⁷⁴⁷.

Havia também professores que, de modo a ultrapassarem as dificuldades colocadas pela falta de textos apropriados aos conteúdos programáticos da disciplina, recorriam a outros livros, além do único oficialmente aprovado:

Por decisão superior, continuou a usar-se o livro do ano passado "A New Practical English Course for Students" de Maria Manuela Teixeira. Escolheram-se os textos que convinham, do livro adotado, para satisfazer o programa, sendo, todavia, necessário acrescentar outros que foram retirados do livro "Linguaphone Conversational Course – English"⁷⁴⁸.

Durante o ano letivo, as diferentes rubricas do programa encontravam-se distribuídas do seguinte modo: no primeiro período, os alunos estudavam o vocabulário referente à "alimentação" e aos "jogos escolares" e os vários tempos e modos verbais com o seu emprego; no segundo período estudavam o vocabulário respeitante ao "vestuário" e à "cidade" e continuavam o estudo da flexão verbal com o emprego dos tempos e modos; no terceiro período estudavam o vocabulário referente às "profissões", "pesos e medidas e sistema monetário", estudavam o infinito e reviam e consolidavam o estudo feito ao longo dos três períodos das preposições, advérbios e conjunções.

O esquema de uma lição do 4º ano era normalmente o seguinte: 1) exercícios orais sobre trechos aprendidos anteriormente, com utilização de assuntos de vocabulário e gramática em estudo; 2) exercícios escritos no quadro e nos cadernos com aplicação dos assuntos estudados; 3) preparação de nova lição de vocabulário e gramática⁷⁴⁹.

⁷⁴⁷ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1055*, cx. 18/A, Professora Maria da Conceição da Costa e Sousa, do *Liceu Nacional de Aveiro*, no ano letivo de 1952-53.

⁷⁴⁸ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 591*, cx. 11, Professora Maria Madalena de Sousa Bonas-Bôto, do *Liceu Normal D. João III*, no ano letivo de 1950-51.

⁷⁴⁹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1936*, cx. 37, Professora Maria da Encarnação de Oliveira Andrade Tavares Monteiro, do *Liceu Normal de Pedro Nunes*, no ano letivo de 1958-1959.

O plano das lições orais compreendia a correção dos trabalhos de casa (traduções escritas ou retroversões de dificuldade apropriada ao conhecimento dos alunos, exercícios de gramática), leitura (em voz alta e silenciosa de trechos do livro adotado ou de outros determinados pelo professor; reprodução oral de histórias ou poesias lidas; audição de discos com histórias ou conversação e reprodução dos mesmos), tradução, conversação sobre o assunto da lição e comentário gramatical. Durante as aulas era chamado a intervir o maior número de alunos, para que, em cada semana, todos tivessem tido ocasião – pelo menos uma vez – de participar ativamente na aula⁷⁵⁰.

Os exercícios escritos, por sua vez, integravam perguntas e respostas sobre trechos lidos, reprodução de histórias lidas ou ouvidas, composição sobre tópicos dados pelo professor ou pelos alunos e composição sobre assuntos ingleses estudados na aula. Em todos os exercícios orais e escritos procurava-se, ao mesmo tempo que se praticava uma espécie de exercício, estudar determinado ponto de vocabulário ou gramática, dos mencionados no programa para o quarto ano⁷⁵¹. A propósito dos exercícios de apuramento, a professora Hortênsia Nogueira refere:

Os Exercícios de Apuramento organizados eram muito variados, tendo, por vezes, um ditado, uma tradução, perguntas de interpretação sobre o texto, uma pequena retroversão, frases para completar com preposições, pronomes, tempos dos verbos, advérbios, conjunções, tec., transformação de frases, exercícios de concordância, frases para corrigir, etc.

A Correção dos Exercícios de Apuramento era feita no quadro da aula por um ou dois alunos sob a minha direcção. Em casa sublinhava a vermelho os erros dos vários exercícios, mas se os erros eram graves em vez de um traço punha dois e quando leves tracejava.

No quadro efectuava-se o exercício da maneira mais correcta, e no caso de haver frases que admitissem várias formas de expressão, escreviam-se as principais, copiando todos os alunos o exercício feito para os seus cadernos diários.

A correção dos exercícios tinha grande vantagem para os alunos, devido aos esclarecimentos que lhes dava sobre o emprego das várias regras gramaticais que aí apareciam e certas expressões idiomáticas da língua inglesa.

Além dos Exercícios de Apuramento dados, em dias marcados, os alunos faziam frequentemente outros de treino que eram efectuados e corrigidos no próprio dia.

⁷⁵⁰ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 467*, cx. 8, Professor José Manuel Curado Banha, do *Liceu Nacional de Castelo Branco*, no ano letivo de 1949-50.

⁷⁵¹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1936*, cx. 37, Professora Maria da Encarnação de Oliveira Andrade Tavares Monteiro, do *Liceu Normal de Pedro Nunes*, no ano letivo de 1958-59.

Assim, destinava a primeira metade da aula ao exercício, a segunda à sua correcção⁷⁵².

Repare-se no seguinte plano de aula, da professora Maria Luísa Cardoso, do Liceu Pedro Nunes:

- a) Leitura pelo professor;
- b) Leitura da transcrição fonética, primeiro pelo professor isoladamente, depois pelos alunos em coro geral ou em coro por grupos alternadamente;
- c) Leitura pelos alunos – cerca de três ou quatro linhas cada aluno;
- d) Comentário ideológico feito primeiramente à base de termos ou expressões novos e depois, conhecido já o vocabulário, sob a forma de resumo ou apreciação geral do sentido do trecho.
- e) Comentário gramatical que especialmente incidiu sobre o emprego de preposição em inglês, na sua íntima relação com verbos, uma vez que estes, desde que exijam o uso de uma preposição em determinados sentidos, não devem ser nunca dissociados dela (...) ⁷⁵³.

No 4º ano, insistia-se sobretudo na expressão oral, pois, considerava-se que o principal fim do ensino de uma língua era levar o aluno a bem entender o que ouvia e lia, sem necessidade de traduzir e, ao mesmo tempo, dar-lhe possibilidades de se exprimir dentro dos limites dos seus conhecimentos. Além disso, o aluno que sabia ouvir e falar conhecia automaticamente a gramática e a estrutura da língua e tinha um determinado vocabulário pelo que estava também apto a ler e a escrever, apesar das necessárias limitações.

6.3.1.3. A ORIENTAÇÃO DO ENSINO NO 5º ANO

No 5º ano as primeiras aulas consistiam geralmente numa recapitulação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos no ano anterior para com eles relacionarem as noções novas que tinham a aprender. Somente depois desse período de transição (durante o qual se fazia a sistematização das noções adquiridas no ano anterior) é que o professor entrava propriamente no programa do 5º ano:

⁷⁵² In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1376*, cx. 24, Professora Hortênsia Henriques de Melo Nogueira do *Liceu Nacional de Pedro Nunes*, no ano letivo de 1954-55.

⁷⁵³ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1939*, cx. 37, Professora Maria Luísa Neves Cardoso, do *Liceu Normal D. Pedro Nunes*, no ano letivo de 1958-59.

O ensino consistiu essencialmente de revisões e sistematizações da matéria dada nos anos anteriores. No quarto ano, o centro de interesse recaía, sobretudo, na aquisição do vocabulário. Agora, foi o manejo da língua – oral e escrito – que preocupou mais a minha atenção⁷⁵⁴.

A orientação das aulas era sensivelmente a mesma, em relação ao trabalho realizado nos anos anteriores (3º e 4º anos): os alunos liam um trecho, traduziam-no, conversavam sobre ele e escreviam frases no quadro. A única diferença significativa residia no relevo atribuído a cada um destes trabalhos: a conversação e a redação tornaram-se, no 5º ano, muito mais importantes. A tipologia de exercícios era variada, constando de traduções, pequenas retroversões, frases para completar, transformação de frases, exercícios de concordância, entre outros. Os exercícios organizados integravam uma revisão da matéria do 4º ano e, à medida que os alunos iam adquirindo novos conhecimentos, também, aqueles acompanhavam a sua evolução, contendo, então, já matéria do respetivo ano.

O ensino, baseado sobre o texto, era orientado no sentido de desenvolver cada vez mais a capacidade de bem ler, falar e entender a linguagem escrita e falada, ainda que com as possíveis deficiências. Contudo, o fato dos textos analisados serem apenas lidos na aula, não invalidava as suas inúmeras possibilidades de trabalho. Repare-se no modo como este professor nos descreve a sua prática referente à análise de textos:

Fiz sempre a explicação do texto a dar na aula seguinte, e para isso usava o seguinte processo: se o assunto era relacionado com o da lição do dia, fazia a introdução desses vocábulos novos durante a conversação; se o assunto era diferente, fazia a introdução desses vocábulos depois de estudada a lição do dia. A introdução dos vocábulos novos era sempre feita por meio de conversação, segundo o método directo e intuitivo; servia-me para isso do vocabulário já conhecido, utilizava as gravuras que geralmente acompanhavam o texto e, quando necessário, fazia desenhos no quadro. Sempre que registava uma palavra nova, assentava, e fazia assentar nos cadernos diários, a respectiva transcrição fonética, da qual fiz sempre um auxiliar activo. Quando as alunas estavam familiarizadas com esses vocábulos, fazia então a leitura do texto, que era integralmente compreendido⁷⁵⁵.

⁷⁵⁴ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1070*, cx. 18/A, Professora Maria do Céu Saraiva Jorge do *Liceu de Gil Vicente*, no ano letivo de 1952-53.

⁷⁵⁵ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1943*, cx. 37, Professora Maria Albertina Matos da Silva Pratas, do *Liceu Nacional de Aveiro*, no ano letivo de 1958-59.

Com efeito, uma aula de língua inglesa comportava, geralmente, três momentos diferenciados que derivavam sempre do texto escolhido para análise:

1ª Parte

- a) Leitura feita por mim do texto já preparado na lição anterior;
- b) Leitura do mesmo texto feita por alguns alunos individualmente;
- c) Leitura, em coro, duma pequena parte do texto, feita por toda a turma e dirigida por mim;
- d) Interpretação do texto com ensaios de conversação;
- e) Análise gramatical.

2ª Parte

- a) Tradução do texto pelo maior número possível de alunos.
- b) Frases de aplicação prática do vocabulário e regras gramaticais, escritas no quadro.

3ª Parte

- a) Preparação da lição para o dia seguinte:

- 1) Leitura do texto, feita por mim;
- 2) Tradução à 1ª vista, feita pelos alunos⁷⁵⁶.

As aulas constavam da leitura, conversação sobre assuntos dos trechos lidos e reprodução oral dos mesmos; tradução dos textos; retroversão no quadro e, por vezes, resumos de pequenas histórias lidas e explicadas na aula e exercícios de redação ou resumos escritos dos assuntos estudados nas aulas⁷⁵⁷. O recurso à redação, como meio de aplicação e desenvolvimento das ideias e do vocabulário revestia uma importância crucial, pois os alunos, não se podendo servir do dicionário nem do livro de leitura, eram obrigados a recordar o vocabulário, não só o ativo, mas o passivo. À medida que o aluno ia progredindo nas redações, ia também perdendo o medo de exprimir oralmente as suas ideias (medo esse que, naquele tempo, era tão particular aos portugueses) e, assim, a expressão escrita e a expressão oral ajudavam-se e completavam-se harmonicamente. O esforço que o aluno fazia para escrever qualquer redação sem qualquer auxiliar (embora o assunto tivesse sido previamente tratado, sob a forma oral) fazia com que ele fixasse bem as

⁷⁵⁶ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1063*, cx. 18-A, Professora Maria da Luz da Silva Pereira do Liceu Nacional de Aveiro, no ano letivo de 1952-53.

⁷⁵⁷ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1493*, cx. 27, Professora Odete Manuel Mamede Guerreiro, do Liceu Rainha Santa Isabel, no ano letivo de 1955-56.

ideias e expressões que empregava na sua redação, o que muito ajudava depois, em qualquer aula de conversação⁷⁵⁸.

Tendo sempre como principal objetivo a gradual autonomia do aluno e a dificuldade crescente dos trechos do livro de leitura, os professores recorriam a processos variados:

Terminadas as revisões iniciou-se o estudo do conteúdo dos textos até ao fim do ano mas obedecendo ao seguinte critério: de cada vez que se terminava uma alínea do programa (se era longa a matéria subdividia-se) fazia-se uma composição sobre essa mesma alínea, dando um tema em geral ou um aspecto do mesmo e a partir de certa altura acrescentou-se um parágrafo dos textos destinados à composição para ser traduzido. Colheram-se os melhores resultados desta técnica: matéria sempre em ordem e grande riqueza vocabular. De cada vez que se fazia uma composição, fazia-se um sorteio para se extraírem seis composições das seis alunas, que já tinham sido classificadas, sorteava-se uma desse grupo, e a da massa das restantes extraíam-se as outras cinco. E assim sucessivamente até cada aluna ter uma composição classificada. Repito que o método, com temas sugestivos, deu resultados surpreendentes sobretudo nas alunas mais imperfeitas no estudo e para quem tal técnica era uma ajuda e um processo de trabalho⁷⁵⁹.

A língua materna era cada vez menos utilizada em aula, excetuando-se apenas as situações referentes à compreensão da parte gramatical. Toda a conversação era realizada em inglês e referia-se ao trecho, tendo como objetivo o emprego oral dos vocábulos e expressões nele contidas, ou então tinha por fim obrigar o aluno a aplicar, num diálogo livre, o vocabulário que já possuísse. Havia professores que por vezes dedicavam uma aula semanal para a prática da conversação:

No 5º Ano de inglês, de vez em quando havia uma aula exclusivamente consagrada a conversação. Nessa aula não só se fazia a revisão do vocabulário dos, 3º, 4º e 5º anos, como havia conversação sobre temas escolhidos pelos alunos. Também nela se utilizaram alguns quadros parietais da colecção que possuo – “ General Service English Wall Pictures”, by Gatenby and Eckersley⁷⁶⁰.

⁷⁵⁸ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 598*, cx. 11, Professora Maria Emília de Figueiredo Figueiral, do *Liceu Nacional de Viseu*, no ano de 1950-51.

⁷⁵⁹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, *Relatório nº 2261*, cx. 46, Professora Arlette Dias da Silva Rodrigues dos Reis Castro Portugal Carneiro da Frada, do *Liceu Carolina Michaëlis*, Porto, no ano de 1967-68.

⁷⁶⁰ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1852*, cx. 35, Professora Maria Rosa Plácido Santos, do *Liceu Normal de D. Manuel II*, no ano lectivo de 1957-58.

O aluno chamado à lição lia e traduzia o texto. Sobre este estabelecia-se então a conversação, agora já mais desenvolvidamente:

Se a lição versava sobre meios de comunicação, o aluno devia descrever ou uma estação de caminho-de-ferro, que conhecesse, ou um porto, dizendo o que deveria fazer ou as frases a empregar se ela se realizasse em Inglaterra, o pessoal a que tinha de se dirigir, etc... Todas as dúvidas, erros ou faltas de compreensão eram, como na 4ª classe, corrigidas pelos outros alunos.

Mandava-o depois escrever no quadro frases onde empregasse o nome das melhores estações ou portos da Inglaterra para que estes conhecimentos úteis se lhe fixassem no espírito e um aluno de Inglês não ouvisse depois com estranheza o nome de Victoria Station ou Southampton. Do mesmo modo insistia quando se tratava da importância comercial ou industrial de certas cidades ou mesmo da sua importância histórica. Aproveitando os conhecimentos que tinham da disciplina de História, conversava com eles sobre os factos mais conhecidos da História de Inglaterra, desenvolvendo-os depois para, apoiada no interesse que neles notava, lhes deixar uma ideia clara da sua evolução política.⁷⁶¹

Os trechos continuavam a ser previamente preparados na aula, de modo que a sua leitura fosse a mais correta e fluente possível. O emprego da fonética continuava a ser aproveitado, mas apenas como meio de obter uma leitura mais correta. O trabalho feito em casa consistia, muitas vezes, na tradução escrita de trechos desconhecidos, acompanhada do registo de frases e regras gramaticais que o aluno ia anotando por iniciativa própria, como forma de enriquecimento do vocabulário. Os exercícios, adaptados aos conhecimentos adquiridos pelos alunos, constavam de pontos de gramática sempre aplicados em frases, conjuntamente com exercícios de retradução, nos quais os alunos deviam empregar formas idiomáticas aprendidas no decorrer dos trechos⁷⁶².

Para ampliar o vocabulário dos alunos, os professores recorriam a leituras variadas, principalmente pequenas histórias ou contos apresentados em edições resumidas e simplificadas para estudantes estrangeiros, da série editada pela “Longman’s Simplified English Reader”. Estes resumos, direccionados aos estudantes estrangeiros que aprendiam o idioma inglês, eram ilustrados e escritos num inglês acessível:

⁷⁶¹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2283*, cx. 48, Professora Hortênsia Henriques de Melo Nogueira, do *Liceu de Passos Manuel* (secção masculina), no ano letivo de 1937-38.

⁷⁶² In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2550*, cx. 55, Professora Lydia Evangelista Sotto-Mayor Malheiro, do *Liceu Rodrigues Lobo*, no ano letivo de 1938-39.

De todos os processos que empreguei para tornar mais simples e interessante o estudo do idioma inglês, foi o da leitura de pequenos romances, resumos adaptados do romance de Charles Dickens, "David Coperfield" e de "Enid and the detectives" de Erich Kästner. Estes resumos são feitos de propósito para estudantes estrangeiros que estão a aprender o idioma inglês, sendo editados pela casa Longmans, Green and C^o.; são escritos num inglês moderno e acessível, acompanhados de gravuras que vão ilustrando o trecho da narrativa. A leitura era feita por mim, 15 minutos antes de acabar a aula, devagar e pensadamente; no fim de cada parágrafo parava um momento para dar a explicação dos vocábulos desconhecidos. Em cada aula lia-lhes uma a duas páginas e, na lição seguinte as alunas resumiam oralmente o que lhes lera no dia anterior ou, em vez do resumo, procedia a um questionário oral sobre o assunto lido. Às vezes, era uma das alunas que levava o livro para casa e aí preparava o resumo do que lia para na aula seguinte o expor perante as colegas, que, a podiam interromper sempre que aparecia uma palavra nova, cuja explicação era feita no quadro, por meio de sinónimos, ou de antónimos ou mesmo a sua definição⁷⁶³.

Uma vez por semana havia a leitura da parte do conto que era feita pelo professor ou pelos alunos. A par do livro de textos, havia também aqueles professores que recorriam à leitura de revistas, como a *Britannica*, feita exclusivamente para o ensino de inglês por estudantes estrangeiros e que integrava uma coleção de assuntos diversificados e apelativos aos jovens estudantes⁷⁶⁴.

Havia ainda professores que, esporadicamente, escreviam no quadro uma pequena história que era posteriormente usada como texto:

No 5^o ano de Inglês dei e fiz a revisão dos textos da selecta relativos ao 5^o ano, e, a partir do 2.^o período, uma vez por semana, escrevia no quadro uma história pequena, que as alunas copiavam e que servia de texto. Estas pequenas histórias contribuíram para o enriquecimento do vocabulário e para o desenvolvimento da conversação, pois que as alunas tinham de as reproduzir oralmente. Depois da revisão gramatical desde os artigos, cumpri integralmente o programa. Uma aula por semana era consagrada exclusivamente à conversação e nessa aula, depois de ter feito a revisão do vocabulário relativo às rubricas do programa dos 3^o, 4^o e 5^o anos, as alunas reproduziam oralmente pequenas histórias e anedotas lidas em casa ou ouvidas ler na aula e conversavam sobre gravuras, representando os mais diversos objectos. Estas gravuras eram na quase totalidade recortadas de revistas e coladas em cartolinas preta ou branca, conforme as cores, tendo em vista fazer sobressair o objecto representado. Em todas as aulas, quer na de conversação quer nas outras,

⁷⁶³ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1493*, cx. 27, Professora Odete Manuel Mamede Guerreiro do *Liceu da Rainha Santa Isabel*, no ano letivo de 1955-56.

⁷⁶⁴ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1944*, cx. 37, Professora Odete Manuel Mamede Guerreiro do *Liceu da Rainha Santa Isabel*, no ano letivo de 1958-59.

as alunas eram obrigadas a falar exclusivamente em inglês aquilo que haviam dito em português⁷⁶⁵.

As gravuras do livro de texto ou outras levadas para aula, eram várias vezes alvo de descrição, pois, as imagens eram, na opinião de vários professores, um precioso auxiliar para a aprendizagem de uma língua estrangeira, na medida em que tornavam certos conhecimentos mais claros e desenvolviam sobretudo a conversação.

Os assuntos gramaticais eram tratados dum modo ordenado e sistematizado com vista à sua aquisição inteligente, fazendo-se geralmente revisões sistematizadas de todo o programa do 3º e 4º anos. Tratando-se de alunos em que a memória começa a ser suplantada pelas faculdades de raciocínio e inteligência, tornava-se necessário orientar o ensino num sentido mais amplo e racional, suscitar-lhes interesses, disposições, levá-los a pensar, a compreender e a induzir. Se todo e qualquer ensino tender a um desenvolvimento das faculdades psicofisiológicas do indivíduo, se se deve fazer apelo, sobretudo, ao raciocínio e à inteligência, não faz sentido ensinar sem assunto, seja ele qual for, sem que essas duas faculdades entrem em plena actividade. Não esquecemos a dupla finalidade de todo o ensino – criar faculdades de apercepção, munindo o indivíduo com um saber consciente e racional. Por esse motivo, a maioria dos professores procurava tornar as explicações da gramática, tanto quanto possível atraentes:

Escrevíamos no quadro uma série de frases, baseadas quanto possível na lição ilustrativa da regra gramatical a ensinar, levando depois, o aluno pela observação a descobrir e a formular a regra respectiva, registando-a, em seguida, no caderno diário⁷⁶⁶.

⁷⁶⁵ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 597*, cx. 11, Professora Maria Rosa Plácido Santos, do *Liceu Nacional de Braga*, no ano de 1950-51.

⁷⁶⁶ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 930*, cx. 17, Professora Maria da Ascensão Gomes, do *Liceu de Passos Manuel*, no ano letivo de 1947-48.

Para se ter uma ideia mais clara sobre o modo como se processavam as aulas, atente-se na seguinte planificação semanal, duma turma de inglês do 5º ano, referente ao ano letivo de 1938-39⁷⁶⁷:

1º Dia

Sumário.

I. Leitura e tradução de um trecho insistindo numa boa leitura e numa tradução tão correcta quanto possível: conversação sobre o assunto do trecho, chamando a atenção das alunas para as formas verbais.

II. Breves considerações acerca dos verbos em Inglês. Referência às duas conjugações (Conjugação forte, fraca ou mista).

III. Frases escritas na pedra:

Nestas frases escritas pelas alunas, entraram verbos fortes no presente, no pretérito e participio para que pudéssemos dar às alunas uma noção tão clara e precisa quanto possível da mudança da vogal do radical.

2º Dia

Sumário.

I. O mesmo da lição anterior.

II. Os verbos fracos.

As alunas escreveram na pedra frases em que entraram verbos fracos terminados em consoante surda, sonora e dental. Como possuíam já, pelo ensino casual dos verbos, o conhecimento do sufixo dental, chamámos a sua atenção para a identidade do pretérito e do participio, facto que se não verificou nos verbos fortes senão acidentalmente.

3º Dia

Sumário.

I. O mesmo das lições anteriores.

II. Verbos fracos irregulares que o programa manda classificar de mistos.

Escreveram-se frases no quadro com os verbos que não sofrem alterações no radical, como *to read* e *to get*, alguns que abreviam a vogal como *to keep*. E ainda verbos como *to think* e *to buy*. Chamei depois a atenção das alunas para a identidade do pretérito e do participio e para a existência do sufixo dental, características dos verbos fracos, e para a aparente mudança da vogal do radical, que os faz classificar, se bem que impropriamente, de verbos mistos⁷⁶⁸.

Sobre a questão do método, a maioria dos professores empregava o método ativo, combinando assim aquilo que de mais útil o “método directo” ou “intuitivo”⁷⁶⁹ e

⁷⁶⁷ Entre a Reforma de Carneiro Pacheco, em 1936, e a Reforma de Pires de Lima, em 1947, a carga letiva semanal de inglês era de 3 horas. A partir do ano de 1947, a carga letiva sofreu um aumento de mais duas horas, passando a integrar um total de 5 horas semanais.

⁷⁶⁸ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2571*, cx. 55, Professora Maria da Ascensão Gomes, do *Liceu João de Deus*, no ano letivo de 1938-39.

⁷⁶⁹ O “método directo ou intuitivo” consiste em apresentar à criança os objectos, dizendo-lhe os seus respectivos nomes na língua que se pretende ensinar, fazendo-a repetir depois tantas vezes quantas as necessárias para a sua fixação. Designa-se também “intuitivo”, porque se deseja que o aluno associe directamente os vocábulos e as expressões aos objectos que vê e às ideias que exprime e

o “método tradicionalista”⁷⁷⁰ reuniam. Assim, do “método direto”⁷⁷¹, aproveitavam-se o vocabulário concreto e os diálogos (perguntas e respostas) e do “método indirecto ou tradicionalista”, a tradução na qual os alunos adquiriam termos abstratos e o estudo da gramática, onde podiam obter noções mais claras e exatas. Nenhum método em exclusivo poderia ser adaptável a todas as categorias de alunos, porque os alunos têm diferentes personalidades e os meios de influenciar as suas memórias e desenvolver as suas inteligências são variados.

Além disso o professor encontra numa classe diversos tipos de alunos e acontece que o método que se adapta a um tipo pode não dar resultado noutro. Na verdade, podemos concluir que um método exclusivo não é aconselhável para o ensino das línguas. O método ideal no ensino das línguas estrangeiras é o que participa do “método direto” e do “método indirecto”, agregando o que de melhor existe nos dois.

Como auxiliares mecânicos do ensino, os professores de inglês do 5º ano frequentemente recorriam à utilização do método *Linguaphone*. Sobre a forma de obter os melhores resultados refere a professora do *Liceu Nacional Infanta D. Maria*, em 1947-48:

Ao iniciar a aula, falando sempre em Inglês, dava às alunas um resumo do assunto tratado no disco e escrevia no quadro as palavras desconhecidas que nele apareciam. Passava depois o disco, limitando-se as alunas a ouvi-lo e a registar, umas vezes na memória outras no papel, as diversas palavras e frases que fossem compreendendo nesta audição prévia. Seguia-se o estudo do texto, com base em provas de duplicador que eu passara na véspera. Estudado o texto, passava de novo o disco, seguindo as alunas a leitura pelo seu exemplar. No final da aula, e depois de arrecadados os textos, havia uma terceira audição do disco, para que as alunas pudessem aquilatar do progresso realizado numa única aula⁷⁷².

“directo”, porque o ensino da língua se realiza sem o auxílio de qualquer idioma que não seja aquele que se quer ensinar.

⁷⁷⁰ O “método tradicionalista” consiste principalmente no estudo da gramática e na aplicação constante dos exercícios de tradução, quer orais, quer escritos.

⁷⁷¹ Geralmente os conhecimentos que os alunos conseguiam adquirir pelo “método directo” eram mais aparentes do que reais. O aluno que era ensinado por este método adquiria, sem dúvida, uma pronúncia melhor e um grande número de vocábulos concretos. Aquilo que via e ouvia pronunciar, fazia concentrar mais a sua atenção e, portanto, fixava mais rapidamente. Logo de início, o aluno observava com grande entusiasmo que já é capaz de pronunciar certas frases dessa nova língua e isso estimula-o, evidentemente, a continuar a sua aprendizagem.

⁷⁷² In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 931*, cx. 17, Professora Laura Palhinha da Costa Dias, do *Liceu Nacional Infanta D. Maria*, no ano letivo de 1947-48.

Com as lições da *B.B.C.* a ordem era diferente. Logo no início da aula tinha de haver um estudo prévio do texto, baseado nas provas de duplicador tiradas de véspera. À hora da emissão, os alunos escutavam, segundo o plano da *B.B.C.*, primeiro uma leitura lenta, depois as explicações e, finalmente, a leitura em ritmo normal. Porém, nem sempre o horário da *B.B.C.* coincidia com as horas de algumas aulas pelo que não era possível fazer-se tudo numa única aula, sem qualquer alteração dos serviços ou dos horários. O entusiasmo dos alunos por estas lições era evidente:

Verifiquei que, enquanto os alunos do 4º ano se entusiasmavam com a correspondência inter-escolar inglesa e americana, os do 5º ano não quiseram participar nela e preferiam ouvir as palestras e lições da *B.B.C.*.

Um aluno soube que havia um jornalzinho que trazia com uma semana de antecedência, as lições da *B.B.C.* e, se ele pudesse comprar esse jornal, seguiria as lições com muito mais proveito. Escrevi para a Casa de Inglaterra de Coimbra e imediatamente começaram a enviar, todas as semanas, dois exemplares do referido jornal "London Calling Europe", completamente grátis⁷⁷³.

Contudo, a inexistência de bons amplificadores de som, na maioria dos liceus, impossibilitava a prática de todos os exercícios facultados pelo *linguaphone*. Além disso, era necessário que na discoteca existissem discos apropriados para a utilização do *linguaphone*. A falta de uma sala de línguas apropriada era, por vezes, atenuada pela criação, na biblioteca do liceu, do ambiente propício aos alunos de inglês. Para o efeito procedia-se à assinatura de revistas inglesas, adquiriam-se livros ingleses sendo as mesas reservadas para aquele fim cobertas com publicações americanas cedidas pelos consulados:

Procuramos diminuir a falta, ampliando na Biblioteca, com a boa colaboração do respectivo Director e Exmo. Conselho Administrativo, o ambiente propício aos alunos de Inglês e Alemão: assinaram-se revistas, fez-se a aquisição de vários livrinhos ingleses e cobriram-se as mesas reservadas para este fim com interessantes publicações americanas e alemãs, pedidas ao Consulado Americano do Porto e Centro de Turismo Alemão⁷⁷⁴.

⁷⁷³ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 598*, cx. 11, Professora Maria Emília de Figueiredo Figueiral, do *Liceu Nacional de Viseu*, no ano letivo de 1950-51.

⁷⁷⁴ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1239*, cx. 21, Professora Maria da Conceição da Costa e Sousa, do *Liceu Nacional de Aveiro*, no ano letivo de 1953-54.

6.3.2. O ENSINO DE INGLÊS NO 3º CICLO

6.3.2.1. A ORIENTAÇÃO DO ENSINO NO 6º ANO

Até 1949, o 3º ciclo integrava somente um único ano para o estudo da língua inglesa – o 6º ano⁷⁷⁵. Até aquele ano, as turmas de inglês do 6º ano eram maioritariamente formadas pelos candidatos à matrícula nos cursos superiores de Filologia Germânica e Ciências Económicas e Financeiras.

Neste ciclo de estudos, o ensino do inglês revestia já um carácter de especialização. “Nesse curso pré-universitário”, referia o Programa, “procura-se dar ao aluno um conhecimento mais profundo da língua inglesa e revelar-lhe os aspectos gerais da civilização e da cultura da Inglaterra (England-Kunde), incluindo as suas projecções nos Estados Unidos da América”. Pretendia-se então que o aluno fosse adquirindo as bases, formativas e informativas, indispensáveis no curso superior.

Neste ano curricular, o tempo de aula destinado à disciplina de inglês era geralmente dividido em duas partes: primeiro explicava-se, depois faziam-se chamadas. Os alunos liam, traduziam, contavam o assunto lido, em inglês, conversavam sobre o texto, outras vezes sobre assuntos diferentes, respondiam ao interrogatório gramatical, falavam sobre a vida inglesa, escreviam também no quadro algumas frases (aplicação de regras gramaticais) e, por vezes, faziam pequenas retroversões ou exercícios de composição. Outras vezes, os professores levavam livros com histórias para os alunos lerem e traduzirem na aula, como nos relata uma professora, do Liceu Passos Manuel:

Noutras ocasiões porém, levava um livro com pequenas histórias que os alunos liam e traduziam, sem estudo prévio, contando em seguida o assunto lido. Isto tinha a grande vantagem de melhor poder avaliar o conhecimento que os meus discípulos tinham adquirido da língua inglesa ao fim de alguns anos de estudo⁷⁷⁶.

Neste ano de estudos, o professor começava por fazer revisões dos conhecimentos adquiridos pelos alunos no 4º e 5º anos para que fossem consolidados e com mais facilidade se procedesse ao seu alargamento. Para efeitos

⁷⁷⁵ É somente a partir do ano letivo de 1949-50 que começa a vigorar a reforma do Ensino Liceal, decretada em 1947, em relação ao 7º ano do curso dos liceus.

⁷⁷⁶ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2283*, cx. 48, Professora Hortênsia Henriques de Melo Nogueira, do *Liceu de Passos Manuel* (secção masculina), em Lisboa, no ano letivo de 1937-38.

de revisão de gramática, conforme estipulado pelo programa, facultavam-se aos alunos exercícios semelhantes aos pontos do 5º ano, seguindo-se composições várias, retroversões e traduções e exercícios gramaticais.

A correção dos exercícios era feita no quadro da aula por três ou mais alunos sob a direção do professor. Em casa, o professor apenas identificava os erros dos vários exercícios, sublinhando-os a vermelho, salvo os casos em que surgiam perguntas suscetíveis de diferentes respostas. Apenas nesses casos, a correção já vinha feita a tinta encarnada (somente para essas respostas), a fim de evitar perda de tempo na turma. Depois de feita a correção, no quadro, os outros alunos corrigiam as palavras sublinhadas dos seus pontos em confronto com o exercício já corrigido e assim se fazia rapidamente uma emenda geral.

Por vezes, o critério do professor podia ser outro, escolhendo os que tivessem um maior número de erros para procederem à correção no quadro:

Apesar de corrigir os exercícios individualmente, ao entregá-los, fazia a correção colectiva no quadro, chamando para esse fim os alunos que maior número de erros tinham cometido, pois achava que desta forma iam fixando melhor os pontos que desconheciam e evitaria a repetição de erros semelhantes em exercícios seguintes⁷⁷⁷.

Nos exercícios de composição, a correção já vinha feita de casa a tinta encarnada, isto é, a correção era individual, pois, evidentemente, escrevendo cada aluno de modo muito particular, o professor não poderia utilizar um único exercício corrigido no quadro para servir de emenda ou modelo a todos os outros. Isso obrigaria a que todos os alunos tivessem de compor do mesmo modo, o que na verdade era praticamente impossível de acontecer.

Além dos exercícios dados em dias previamente marcados, os alunos faziam frequentemente outros que eram corrigidos no próprio dia. Certamente que se tratavam de exercícios mais pequenos e suscetíveis das mesmas respostas, de contrário, em turmas tão numerosas não poderiam ser corrigidos no mesmo dia.

Um professor do Liceu Passos Manuel relata-nos como fazia em relação aos exercícios escritos:

⁷⁷⁷ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2579*, cx. 55, Professora Maria Conceição Zaluar Nunes, do *Liceu Gil Vicente*, em Lisboa, no ano letivo de 1938-39.

Assim, destinava a primeira metade da aula ao exercício, a segunda à sua correção. Escolhia dois ou três alunos para emendar o exercício no quadro. Apenas classificava os exercícios dos que eram chamados, mas toda a classe corrigia e todos tinham trabalhado com interesse, porque quanto mais não fosse, recebiam ser chamados e apresentar um mau ponto, resultando daí uma má nota⁷⁷⁸.

Em relação aos exercícios de tradução, os alunos realizavam-nos com ou sem dicionário, em número bastante significativo e resolviam inúmeros e variados pontos de gramática e exercícios de retroversão⁷⁷⁹. Como trabalhos de casa, os professores frequentemente solicitavam dos alunos, além de exercícios de retroversão com propósito gramatical, redações várias, como descrições de filmes cinematográficos, de viagens imaginadas, cartas, entre outros.

A conversação tinha por base os assuntos lecionados no 4º e 5º anos, qualquer assunto da vida corrente e ainda, a vida inglesa: as ilhas britânicas (principais cidades inglesas, comércio e indústria, meios de comunicação e transporte; regime escolar, o Império britânico, o exército e a marinha) e os Estados Unidos da América do Norte. A leitura dos trechos versava esta variedade de assuntos. Repare-se no depoimento que nos apresenta a professora Conceição Nunes, do Liceu de Gil Vicente sobre o modo como seleccionou os textos e como os tratou em aula:

Seguindo a selecta de Inglês adoptada no Liceu, fui dela escolhendo para texto, de entre os trechos de dificuldade de ordem crescente, os que achei mais característicos ou mais úteis para o conhecimento da Inglaterra sob o ponto de vista literário geográfico, histórico e especialmente os que tratavam de descrições de usos e costumes daquele país. Os textos seleccionados eram primeiramente lidos e traduzidos e, depois de se ter sobre as suas frases feito transformações morfológicas e sintácticas, procedia-se à conversação feita em forma de questionário. Empregavam-se para tal, não só os vocábulos já conhecidos mas também outros, que, pela primeira vez apareciam no texto e frases idiomáticas de uso corrente. Para estes exercícios de conversação era reservado cerca de um terço do tempo da aula, e, pena é, que não tivesse podido consagrar mais tempo a esta parte do ensino, mas, com três horas semanais não é possível fazê-lo⁷⁸⁰.

⁷⁷⁸ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2283*, cx. 48, Professora Hortênsia Henriques de Melo Nogueira, do *Liceu de Passos Manuel* (secção masculina), em Lisboa, no ano letivo de 1937-38.

⁷⁷⁹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2582*, cx. 56, Professora Maria Augusta Cancela de Amorim, do *Liceu Nacional D. João III*, em Coimbra no ano letivo de 1939-40.

⁷⁸⁰ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2579*, cx. 55, Professora Maria Conceição Zaluar Nunes, do *Liceu Gil Vicente*, no ano letivo de 1938-39.

O testemunho da professora Iber Almeida retrata a orientação que imprimiu ao ensino do 6º ano de inglês, insistindo nos exercícios segundo o modelo dos pontos de exame e, principalmente, nos trabalhos de casa:

Fui obrigada, por isso e também porque se tratava de um ano de exames, em fazer uma revisão cuidada e minuciosa dos programas do 4º e 5º anos. Fiz a diligência por cumprir à risca o programa de 6º ano. As lições foram feitas quase sempre em inglês; por fim, devido a um esforço persistente tanto da minha parte como da dos alunos, consegui que estes pronunciassem com certa correcção, entendessem uma exposição oral pausada e que eles próprios fizessem pequenas reproduções orais (...). Fizeram-se traduções para português e para inglês, pequenas composições sobre trechos estudados, exercícios de gramática e exercícios segundo o modelo dos pontos de exame. As últimas aulas foram quase exclusivamente dedicadas a este género de exercícios e também foram passados muitos trabalhos para fazerem em casa, para, assim os alunos poderem adquirir mais algum treino⁷⁸¹.

Um outro professor relata o modo como, no ano letivo de 1942-43, orientou o ensino no Liceu de Leiria⁷⁸²:

Tratando-se, porém, do último ano de inglês, empreguei o melhor do meu esforço no sentido de aprofundar e consolidar a matéria aprendida anteriormente, de modo a proporcionar aos alunos um regular conhecimento e domínio da língua, tanto quanto o permitem a extensão dos programas e o tempo disponível.

Ao explicar as lições, costumava ler o trecho e muitas vezes traduzia um ou outro passo mais difícil, mas em regra deixava a tradução ao cuidado dos alunos. A segunda parte da aula consistia geralmente na retroversão de frases no quadro, com larga aplicação das regras gramaticais.

Quanto ao estudo da gramática, como o próprio programa determina, procurei tornar este ensino mais sistemático, ampliar e desenvolver as noções adquiridas nos anos anteriores. Fizeram-se igualmente exercícios de composição, embora em número mais reduzido. Os do fim do ano eram em tudo iguais aos pontos de exame. Quanto ao vocabulário, ou estava incluído no próprio exercício ou era escrito no quadro.

Uma outra descrição da prática docente do 6º ano é-nos dada nos seguintes termos:

Sendo o objectivo do ensino da língua inglesa no 3º ciclo o de preparar os alunos para o ingresso nas escolas superiores, deve, sobretudo, insistir-se na tradução de textos, aprofundando de um modo geral os conhecimentos dos alunos no dito

⁷⁸¹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2661*, cx. 57, Professora Iber Flor de Almeida, do *Liceu Nacional de André de Gouveia*, no ano letivo de 1941-42.

⁷⁸² In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2434*, cx. 4, Professor José Gomes de Azevedo Matos, do *Liceu Rodrigues Lobo*, no ano letivo de 1942-43.

idioma, e iniciando-os, através de textos apropriados, na linguagem especial dos livros técnicos e profissionais que mais tarde possam ter necessidade de consultar.

Como a utilidade prática do conhecimento da língua inglesa, para o estudante português, exige sobretudo dele a compreensão da sua expressão gráfica, dei especial importância à tradução de textos de inglês para português, procurando, por meio de frequentes exercícios *ex tempore* levar o aluno a exprimir com fidelidade as ideias do texto, num português lídimo e claro.

Insisti, portanto, dentro das possibilidades de que dispúnhamos, na realização de exercícios orais, procurando, dentro dos limites da linguagem prática e útil, desenvolver o vocabulário activo dos alunos, mediante exposições orais de temas indicados, resumos de leituras, discussões generalizados à classe sobre trechos lidos e comentados previamente, interpretação de provérbios e reprodução oral de anedotas. O estudo dos sinónimos e antónimos desempenhou igualmente papel de alto-releva no aprofundamento do conceito de "Gefühlswert" de cada vocábulo.

Na sessão semanal de revisão incluí também exercícios de versão e retroversão para treino do uso do dicionário e composições baseadas em ditados previamente dados, a cuja correcção procedia depois em casa.

No capítulo da gramática procedi às devidas sistematizações, procurando consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores e nunca me afastando do carácter prático que o estudo de um idioma requer. Para apuramento do estudo da teoria gramatical sistematizada e da amplitude dos conhecimentos linguísticos de cada aluno, realizaram-se dois exercícios escritos por período em dia previamente estabelecido⁷⁸³.

Na realidade, cada professor imprimia uma sequência e um ritmo ajustado às características dos alunos da turma, pelo que, na mesma instituição, isto é, no mesmo liceu, os métodos e a orientação seguida no ensino de um determinado ano podia ser muito diferente, dependente das turmas atribuídas naquele ano:

No 6º ano de Inglês, uma aula por semana era destinada aos exercícios e respectivas correcções; as outras duas ao estudo dos trechos do livro único: leitura, conversação, interpretação e análise gramatical. Quanto à gramática, depois de uma revisão geral por meio de frases, exercícios e retroversões no quadro, os alunos aprenderam certas particularidades gramaticais. Algumas das retroversões eram constituídas por pequenos contos, cada um dos quais dava para umas poucas de lições, mas como os alunos tinham curiosidade de saber o seu seguimento, o facto da retroversão não ser iniciada e terminada na mesma aula não lhes fazia perder o interesse, pelo contrário⁷⁸⁴.

⁷⁸³ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 191*, cx. 4, Professora Maria Helena Pitté Arez, do *Liceu de Passos Manuel*, no ano letivo de 1948-49.

⁷⁸⁴ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2004*, cx. 39, Professora Maria Rosa Plácido Santos do *Liceu D. Manuel II*, no ano letivo de 1954-55.

Por outro lado havia também quem não defendesse o livro adotado e recorresse a livros auxiliares de modo a colmatar as lacunas da selecta:

Como o livro de texto adoptado não suscitava grande interesse, li-lhes alguns trechos do "Idiomatic English", de B. T. Knight Smith, que versavam sobre aspectos da vida inglesa e, sendo escrito em diálogo, completavam a grande lacuna da selecta, que contém quase exclusivamente trechos descritivos, cuja leitura pouco ou nada contribui para que o aluno tome contacto com o verdadeiro inglês falado⁷⁸⁵.

Entendimento análogo é-nos descrito pela professora Luz Pereira:

No 6º ano como complemento da "Selecta", fez-se uso de um pequeno livro de textos, "Brighter English", de Eckersley e "Lamb's Tales from Shakespeare" que, como prevíamos despertaram grande entusiasmo⁷⁸⁶.

Muito embora os livros de Eckersley fossem o recurso privilegiado pelos professores de inglês, havia mesmo quem recorresse a outros livros auxiliares da prática pedagógica, como relata a professora Maria da Conceição Sousa, do Liceu Nacional de Aveiro:

Em "This English Language", de Sir E. Denison Ross e nos exercícios de aplicação contidos em "England and the English", de Eckersley, encontrei óptimas sugestões e valiosos elementos que facultei aos alunos. Fizeram-se na aula, além dos exercícios orais de frequência, variados exercícios de aplicação gramatical, transformações de frases, composições, resumos escritos, ditados anteriormente preparados, etc.⁷⁸⁷.

As lacunas existentes, em parte devido à falta de um manual que contemplasse as diferentes rubricas⁷⁸⁸ do programa do 3º ciclo, só viria a ser solucionada com a aprovação do livro único, a selecta *British and American Life and Thought*, de Laura de Figueiredo e António Leitão de Figueiredo.

⁷⁸⁵ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 936*, cx. 17, Professora Maria do Céu Saraiva Jorge, do *Liceu Gil Vicente*, no ano letivo de 1947-48.

⁷⁸⁶ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal Relatórios dos Professores, *Relatório nº 459*, cx. 8, Professora Maria Luz Silva Pereira, do *Liceu Nacional de Aveiro*, no ano letivo de 1949-50.

⁷⁸⁷ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1239*, cx. 21, Professora Maria da Conceição da Costa e Sousa, do *Liceu Nacional de Aveiro*, no ano letivo de 1953-54.

⁷⁸⁸ a) Paisagens das ilhas Britânicas; b) O povoamento da Grã-Bretanha; c) A velha Inglaterra: catedrais, castelos, cidades; d) A nova Inglaterra: grandes centros industriais; e) Londres; f) O povo inglês: costumes; g) A educação: escolas, universidades; h) As religiões do povo inglês; i) O império inglês.

Em relação ao método utilizado no ensino da gramática expressa-se, um outro professor, de uma forma que parece ser consensual:

Como habitualmente empregou-se o método indutivo na revisão e aprendizagem das regras gramaticais indispensáveis, indicadas no programa, esforçando-nos por as expormos da maneira mais simples e apresentando-as sempre enquadradas em frases completas⁷⁸⁹.

Os exercícios escritos de apuramento incidiam, prioritariamente, na tradução e retroversão, as quais deviam ser feitas sem o uso do dicionário. A maioria dos professores realizava anualmente, cerca de sete, sendo dois no primeiro período, três no segundo e dois no terceiro.

6.3.2.2. A ORIENTAÇÃO DO ENSINO NO 7º ANO

Em 1949 (o primeiro ano em que vigorou a reforma do Ensino Liceal, em relação ao 7º ano) não haviam ainda manuais aprovados que fixassem a matéria, pelo que a interpretação que os professores fizeram das rubricas do programa e o modo como as colocaram em prática foi variando entre eles e de liceu para liceu.

No 7º ano, o ensino de inglês era o complemento daquilo que tinha sido iniciado no ano anterior, também com o objetivo de preparar os alunos para o ingresso na universidade e contribuir para o aperfeiçoamento das suas faculdades intelectuais e morais. Tratava-se de um ano onde os professores procuravam aprofundar o estudo da língua inglesa, ao mesmo tempo que se colocava o aluno em contacto com os aspetos gerais da civilização e da cultura inglesa e as suas projeções nos Estados Unidos da América.

É natural que num curso pré-universitário se procurasse familiarizar o aluno com aquilo que constituía a sua mais elevada manifestação linguística – a literatura. Ao chegar ao 7º ano, o aluno já tinha adquirido conhecimentos suficientes para se interessar por um texto literário, para se aperceber da sua mensagem e interpretar as ideias e sentimentos nele contidos. A análise literária de inglês e em inglês apurava a sensibilidade do aluno, além de cultivar-lhe a inteligência.

⁷⁸⁹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 459*, cx. 8, Professora Maria Luz Silva Pereira, do *Liceu Nacional de Aveiro*, no ano letivo de 1949-50.

O objetivo do ensino do inglês, neste 7º ano, não era tanto o de afinar a sensibilidade linguística dos alunos para as virtualidades de expressão da língua, como o de, tendo em vista os seus interesses fundamentais por se destinarem ao Curso Superior de Ciências Económicas e Financeiras, dar-lhes a conhecer os aspectos económico-culturais da civilização americana, facultando-lhes ao mesmo tempo os meios de sobre esses aspetos expressarem os seus pontos de vista em inglês correto e fluente, quer nos domínios oral e escrito. Para esse efeito, as lições eram organizadas sobre os trechos fundamentais de cada assunto versado no livro adotado, de forma que eles servissem ao mesmo tempo de fonte de informação e de material de trabalho para exercícios orais e escritos. Estes eram principalmente de conversação, reprodução oral de trechos lidos, exposição oral sobre um assunto do programa à escolha, prática escrita de questões gramaticais mais difíceis para a maioria dos alunos, resumos escritos de todos os trechos fundamentais e composições escritas frequentes sobre assuntos e figuras da civilização americana, estudados na aula e fora da aula em obras para além do livro adotado, como a coleção de contos simplificada e editada pela *Longmans* (Longman's Simplified English Series, "Outstanding Short Stories")⁷⁹⁰.

A carga letiva semanal da disciplina de inglês (três horas) era demasiado reduzida para o estudo das literaturas inglesas e americanas, e de textos sobre a história e vida dos Estados Unidos. Porém, esse facto, não impediu que os professores repartissem as aulas por leituras e comentários interpretativos do sentido; pela discussão oral de temas indicados, pela exposição oral de assuntos lidos, por conversação acerca de casos oportunos por traduções, por composições sobre temas escolhidos e sobre resumos de leituras, por retroversões de trechos de autores portugueses modernos e contemporâneos. Para este fim, além dos textos fornecidos pela selecta, os alunos liam revistas e jornais. Foi de grande auxílio as revistas inglesas *Britannica* e *Britania*, bem como o *Punch*⁷⁹¹.

⁷⁹⁰ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1936*, cx. 37, Professora Maria da Encarnação de Oliveira Andrade Tavares Monteiro, do Liceu Normal de Pedro Nunes, no ano letivo de 1958-59.

⁷⁹¹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2094*, cx. 41, Professora Odete Manuel Mamede Guerreiro, do *Liceu da Rainha Santa Isabel*, no ano letivo de 1959-60.

As três aulas semanais de inglês eram geralmente organizadas do seguinte modo:

Assim, nas três horas semanais que cabiam ao estudo desta disciplina, fez-se leitura comentada de um trecho ou parte de trecho do livro adotado na primeira, conversação sobre o trecho estudado na segunda aula e prática de exercícios escritos (retroversão e exercícios gramaticais) na terceira e última aula da semana. Este esquema alterou-se por vezes para incluir, quando conveniente um pouco das três actividades numa só aula⁷⁹².

Repare-se, também, neste outro testemunho representativo do modo como as aulas de inglês eram distribuídas ao longo da semana:

No 7º ano de inglês fez-se o estudo geral da literatura inglesa e, relativamente à literatura americana, deram-se os trechos principais da antologia e fez-se o estudo biográfico e bibliográfico a propósito. Uma aula por semana era consagrada aos exercícios escritos e respectivas correcções; as outras duas eram destinadas à leitura, interpretação, explicação oral, conversação a propósito e análise gramatical dos textos. A revisão e extensão dos conhecimentos gramaticais adquiridos nos anos anteriores foram feitas por meio de exercícios e frases no quadro, mas essencialmente por meio de retroversões. De quando, em quando havia uma aula exclusivamente de conversação: exposições orais de temas dados ou escolhidos pelos alunos, resumos de histórias ou livros em casa ou simples conversação sem preparação prévia⁷⁹³.

O decurso dos trabalhos durante o ano letivo era geralmente o seguinte: no primeiro período estudavam-se os Estados Unidos do passado. No segundo período estudavam-se os Estados Unidos da atualidade. No terceiro período estudava-se a cultura americana, faziam-se revisões dos assuntos estudados no primeiro e segundo períodos e completavam-se as revisões escritas e orais dos assuntos do programa do 6º ano que se tinham vindo a fazer desde o início do ano letivo.

Dando seguimento aos programas disciplinares, os alunos liam e comentavam os textos do livro adotado sobre as Ilhas Britânicas e o seu Império, assim como os referentes aos Estados Unidos da América do Norte, com destaque para as características do povo inglês e americano: os seus costumes e a sua educação; os

⁷⁹² In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1895*, caixa 35, Professora Maria da Encarnação de Oliveira Andrade Tavares Monteiro, do *Liceu Normal de Pedro Nunes*, no ano letivo de 1957-58.

⁷⁹³ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos professores, *Relatório nº 1852*, cx. 35, Professora Maria Rosa Plácido Santos, do *Liceu Normal de D. Manuel II*, no ano de 1957-1958.

seus interesses; desportos, política, religião e arte. Para melhor compreensão do conteúdo dos textos de carácter literário, facultava-se, aos alunos, um esboço sucinto, em inglês, das literaturas inglesa e americana, focando, em especial, as épocas relacionadas com os autores a estudar. A língua inglesa era usada no decurso das aulas, quer na conversação, quer nas exposições, resumos, e até mesmo nos comentários de carácter literário ou ideológico sobre os textos lidos ou temas indicados pelo professor⁷⁹⁴.

Por outro lado, o modo como o ensino da literatura inglesa se efetuava dependia em grande parte dos critérios que cada professor entendia que deviam ser seguidos:

Foi meu intuito dar uma visão muito rápida de conjunto, focando as figuras mais representativas e despertando o interesse por ela através da leitura de alguns passos característicos das suas obras. À falta de uma selecta organizada de acordo com o programa, servi-me de textos dactilografados, coligidos pelos alunos no "caderno de Literatura" em que registavam uns dados muito sumários sobre o autor e a sua obra, com especial referência ao que tivesse ligação com o texto estudado. Para os escritores do século XIX, foi-nos de grande utilidade o livro "Brighter English", de C. H. Eckersley, que os alunos quiseram comprar⁷⁹⁵.

Todavia, a conversação continuava sendo o modo privilegiado da análise literária:

A conversação, conduzida de forma a relacionar o texto com a obra, sempre que possível, a leitura, o comentário interpretativo do sentido, a observação das construções e dos factos linguísticos e a tradução, faziam parte do estudo de cada excerto⁷⁹⁶.

A propósito dos textos, os conhecimentos de gramática eram revistos e, por meio dessas revisões, fazia-se a consolidação e extensão das noções adquiridas. Os exercícios no quadro ora se restringiam ao texto ora incluíam a retroversão de

⁷⁹⁴ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1693*, cx. 27, Professora Marinha Oliveira de Sousa Andrade do *Liceu D. João III*, no ano letivo de 1956-57.

⁷⁹⁵ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1065*, cx. 18/A, Professora Maria Fernanda Cardinal Monteiro e Cruz, do *Liceu Nacional da Guarda*, no ano letivo de 1952-53.

⁷⁹⁶ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1065*, cx. 18/A, Professora Maria Fernanda Cardinal Monteiro e Cruz, do *Liceu Nacional da Guarda*, no ano letivo de 1952-53.

trechos portugueses. O mesmo género de trabalho era por vezes marcado para casa. O uso do dicionário monolíngue de inglês-inglês era indispensável não só para a preparação da aula propriamente dita mas também para a resolução dos exercícios escritos.

Repare-se no relato que nos faz a professora Maria do Céu Saraiva Jorge⁷⁹⁷, referente ao modo como iniciou o ensino de inglês no 7º ano:

Comecei o ano por fazer um juízo dos conhecimentos dos alunos, com respeito à língua, propriamente dita, por meio de interrogatórios sobre alguns trechos da "Selecta Inglesa", de Manuel Anacleto e Saavedra Machado (apenas por ser o livro que os alunos possuíam do ano anterior), trechos esses que, ora eram tratados de improviso, ora marcados para o estudo em casa. Fiz, ainda, uma revisão geral da gramática limitando-me como não podia deixar de ser – aos pontos mais difíceis da mesma, por se tratar do curso complementar. Tal revisão, tendo começado, no primeiro período, por um apanhado geral, foi desenvolvida até ao fim do ano lectivo, sendo considerados os aspectos em que eu via que os alunos encontravam maior dificuldade, como sejam o emprego dos verbos auxiliares de modo, das preposições, de certos pronomes, de tempos verbais, de aspectos particulares do caso possessivo, etc...

Quanto à outra parte do programa, a mesma professora começa por referir que considerou:

(...) os assuntos constantes das diferentes rubricas um conjunto ideológico sobre o qual deveria versar o emprego da língua, e não uma matéria em si, como se se tratasse de uma disciplina de história, geografia, literatura ou cultura geral. A matéria era um pretexto para se falar inglês. Assim, exigi sempre dos alunos o emprego da língua inglesa durante as aulas e nos exercícios escritos, e perdoava-lhes mais facilmente os erros respeitantes à matéria do que aqueles que diziam respeito à língua. Escusado será dizer que falei sempre inglês durante as aulas⁷⁹⁸.

O relato que esta mesma professora transmite é bastante representativo do modo como orientou o ensino de inglês no 7º ano. Ainda que o seu entendimento em relação às diferentes rubricas do programa e o modo como as colocou em prática não possa ser generalizado a todos os professores de inglês que lecionavam

⁷⁹⁷ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 465*, cx. 8, Professora Maria do Céu Saraiva Jorge, do *Liceu Gil Vicente*, no ano letivo de 1949-1950.

⁷⁹⁸ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal Relatórios dos Professores, *Relatório nº 465*, cx. 8, Professora Maria do Céu Saraiva Jorge, do *Liceu Gil Vicente*, no ano letivo de 1949-1950.

o referido ano, parece-me, contudo, que a sequência e o encadeamento das diferentes rubricas não seriam muito diferentes das descritas por este professor:⁷⁹⁹

a) O Canadá. Encarei este assunto do ponto de vista histórico e geográfico. Primeiramente descrevi aos alunos a parte geográfica – limites, lagos, rios, cidades, províncias, relevo – com o auxílio de um mapa. Passei depois à geografia económica: produções, importações e exportações. Esta parte foi relacionada com a primeira. Referindo-me à parte histórica, falei nas explorações francesas e inglesas nesta parte da América. Simultaneamente, ao tratar de cada um dos tópicos acima apontados, fui-lhes chamando a atenção para as particularidades de maior interesse, como sejam: a influência dos cursos de água na vida do país; a acção dos gelos no movimento dos portos; o “cachet” de certas cidades, como Quebec, onde a influência francesa deixou para sempre o seu cunho característico; o papel do Canadá na última guerra mundial, etc...

Como é óbvio, se considerarmos a extensão do programa e a escassez de tempos lectivos, pude somente dedicar algumas palavras a cada um destes assuntos, mas tudo que dei foi revisto na aula seguinte, por ocasião das chamadas.

Por vezes havia necessidade de alterar pontualmente a ordem de apresentação dos conteúdos de modo a estabelecer uma sequência lógica entre os diferentes assuntos que tinham de ser explanados. As rubricas constituídas pelas alíneas d) (As antigas colónias inglesas dos Estados Unidos; a Guerra da Independência; a formação dos Estados Unidos), e) (A extensão territorial dos Estados Unidos) e f) (O desenvolvimento económico dos Estados Unidos) eram geralmente tratadas antes das rubricas b) (As grandes regiões dos Estados Unidos da América do Norte) e c) (As grandes cidades dos Estados Unidos da América do Norte).

Atente-se no modo como a mesma professora lecionou as rubricas b) e c):

b) As grandes regiões dos Estados Unidos da América do Norte. A este respeito repeti aos alunos o que se encontra em qualquer compêndio de geografia física, aconselhando-os a estudar o assunto por si, depois de lhes ter mostrado um mapa dos Estados Unidos.

c) Das grandes cidades dos Estados Unidos da América do Norte, escolhi 9, fazendo sobre cada uma, uma prelecção em inglês, enquanto os alunos tiravam as suas notas. Gastava, geralmente, três quartos do tempo lectivo a falar. Na restante parte da aula, os alunos eram interrogados sobre o assunto acabado de dar, e um ou outro lia alto as suas notas que eu corrigia, se necessário. Além disso, a aula seguinte começava por um interrogatório sobre a lição anterior.

⁷⁹⁹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal Relatórios dos Professores, *Relatório nº 465*, cx. 8, Professora Maria do Céu Saraiva Jorge, do *Liceu Gil Vicente*, no ano letivo de 1949-1950.

As cidades escolhidas foram: Nova Iorque, Washington, Boston, Filadélfia, Detroit, Chicago, Nova Orleães, São Francisco e Los Angeles.

Os aspectos focados durante estas minhas palestras eram: situação; história (desenvolvimento da cidade e causas a que este obedecera); principais monumentos ou pontos turísticos dignos de menção – como fábricas, edifícios grandiosos, parques, museus, etc...; a vida da cidade; a sua importância comercial, industrial ou política; principais centros de distração e recreio; jornais e periódicos mundialmente conhecidos; principais elementos racionais que formavam a população.

Sobre cada uma das cidades, eu salientava os aspectos de maior relevo. Por exemplo: Nova Iorque e as suas múltiplas indústrias; Washington e o governo; Detroit e a indústria de automóveis; Boston e a história da Independência; a influência francesa em Nova Orleães; São Francisco e a descoberta do ouro; Los Angeles e o cinema...etc...

Para poder fazer estas aulas, utilizei-me – entre outros – do livro “Cities of America”, de George Sessions Perry, que contém um estudo exaustivo sobre cada uma das cidades americanas⁸⁰⁰.

Só depois da lecionação destas rubricas é que o professor se debruçava sobre os assuntos referentes à alínea g) (Os Estados Unidos e os seus vizinhos da América; os Estados Unidos e o Extremo Oriente; os Estados Unidos e a Europa). Em relação à parte do programa referente aos aspectos gerais da cultura anglo-americana (h), o assunto era geralmente abordado recorrendo aos trechos da selecta, os quais além de insuficientes também não eram dos mais representativos:

Nesta ordem de ideias, abordei o assunto da seguinte maneira: Quanto aos princípios da literatura inglesa, limitei-me a fazer uma descrição resumida dos acontecimentos literários mais importantes, como quem conta uma história, escrevendo no quadro nomes de relevo (como Baeda, Wycliffe, Langland, etc...), salientando a influência da invasão normanda na língua, e na literatura, o papel representado pelos centros monástico na vida literária do país, etc...

Entretanto em Chaucer, e tendo posto em relevo o valor linguístico e literário dos “Canterbury Tales”, li-lhes, na aula, parte do prólogo da excelente adaptação em prosa desta obra, que encontrei na biblioteca do Liceu. Segui, sempre, deste modo, com o resto da matéria: descrevia rapidamente uma série fechada de acontecimentos literários, dava aos alunos os nomes dos escritores e obras de primeiro plano, e parava, por assim dizer, nos marcos principais da trajectória, para que fossem lidos e comentados, do ponto de vista literário e linguístico, os trechos dos escritores mais importantes, contidos na selecta. À falta destes, a leitura era feita por mim, de obras que levava para aula.

Leram-se trechos de Shakespeare, Addison, Pope, Thompson, Gray, William Blake, Coleridge, Wordsworth, Southey, Goldsmith, Byron, Shelley, Tennyson, Browning,

⁸⁰⁰ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 465*, cx. 8, Professora Maria do Céu Saraiva Jorge, do *Liceu Gil Vicente*, no ano letivo de 1949-50.

Jane Austen, Walter Scott, Thomas Hardy, Robert Bridges, Gerald Manly Hopkins, Housman, Yeats e John Masefield.

Quanto à literatura americana, comecei por me referir aos documentos deixados pelos primeiros colonos ingleses (como John Smith e William Bradford). Depois, falei sobre a influência da Guerra da Independência na literatura, que fez despertar o sentimento nacional e a consciência de possibilidades novas e originais. Não esqueci a literatura política – Benjamin Franklin, Alexander Hamilton, Thomas Jefferson e Philip Frenau. Passei, depois, às primeiras obras que se podem, verdadeiramente, considerar literárias e americanas: as de Washington Irving, James Fennimore Cooper, William Cullen Byrant. E, tendo salientado a tremenda influência do filósofo Emerson na juventude americana, segui com a série de escritores consagrados do século XIX: Thoreau, Nathaniel Hawthorne, Edgar Poe, Herman Melville, Longfellow, Mark Twain, Bret Harte, George Washington Cable, etc... Mencionei finalmente, alguns escritores de renome do século XX, como O. Henry, Ernest Hemingway, Pearl Buck, Eugene O’Neil e Sinclair Lewis, o prémio Nobel americano.

Como é natural, não houve tempo para se lerem trechos de todos estes autores, mas deram-se os contidos na selecta, e ainda descrevi aos alunos um conto completo de Edgar Poe, outro de George Washington Cable, e outro de O. Henry. Não nos devemos esquecer de que o cinema americano tem posto na tela muitas dessas obras, que se tornaram conhecidas em Portugal, apenas como filmes.

Além disso, aconselhei-lhes a compra de pequenos compêndios de literatura, como o da colecção Penguin, onde poderiam, se quisessem, completar as notas tiradas na aula; também lhes recomendei a leitura de algumas obras de autores ingleses e americanos. Passemos, agora, às rubricas 3, 4, 5 e 6 respeitantes à ciência e à arte.

Na impossibilidade de tratar convenientemente os assuntos de ciência e arte, pelas razões já apontadas, dei uma aula sobre cada um, dividindo a matéria em duas partes: a) cientistas eminentes britânicos e americanos; b) pintores britânicos e americanos mais importantes. Exame de reproduções de alguns dos seus quadros mais conhecidos.

A primeira parte consistiu num apanhado muito geral das principais realizações no campo da ciência, na Grã-Bretanha e na América. Os nomes dos respectivos autores e as datas em que tiveram lugar foram escritos no quadro. Falei de homens como Francis Bacon, o Dr. Harvey, Newton, Edmund Halley, Sir William Bragg, James Watt, Charles Darwin, Benjamin Franklin, Samuel Morse, Christopher Sholes, Alexander Graham Bell, Edison, etc...

Quanto à pintura, mostrei aos alunos gravuras representando obras de grandes mestres ingleses – Hogarth, Gainsborough, Blake, Turner, sir Thomas Lawrence, Constable, Rossetti – e de alguns pintores modernistas ingleses e Americanos como Paul Nash, Henry Moore, Graham Sutherland, Thomas Hart Benton, Charles Burchfield, Grant Wood, etc...

Nenhum outro aspecto da arte foi focado, por falta de tempo. Gostaria de ter falado na arquitectura inglesa, mas parti do princípio que este tema se enquadrava na rubrica c), do programa do 6º Ano (“A velha Inglaterra: catedrais, castelos, cidades”), considerando-o, portanto, dado. Embora estas duas lições não tenham sido profundas, nem completas, tenho a impressão de que foram úteis, porque os alunos ficaram, pelo menos, a saber curiosidades de bastante interesse, registaram nos seus cadernos nomes importantes, viram algumas obras de grande valor

artístico, e ouviram, durante quase duas horas, a língua inglesa, empregada em assuntos que, até ali não tinham sido abordados⁸⁰¹.

Acontecia por vezes as indicações programáticas serem demasiado vagas. Como escrevia uma professora:

Há mesmo certas alíneas, cuja extensão se não pode avaliar pela sua simples enunciação. Toda a alínea h), por exemplo, é imprecisa. A expressão aspectos gerais, lá usada, não elucida. Seria interessante e útil saber-se o que se pretende na rubrica. A Literatura Inglesa. Um apanhado geral desta? Um contacto sumário com os seus vultos mais representativos através da leitura de pequenos trechos? Enfim, parece-me que esta e outras rubricas merecem ser consideradas mais pormenorizadamente. Por minha parte devo dizer que lemos na aula trechos de Shakespeare, Milton, Byron, Defoe, W. Wordsworth, Wells, Dickens e outros⁸⁰².

De modo a ultrapassar os problemas resultantes da falta de um manual para o 7º ano, à semelhança do que já anteriormente se tinha verificado no 6º ano, os professores recorriam a livros diversos e a material auxiliar de modo a assegurar o cumprimento das diferentes rubricas do programa:

Como não havia livro adoptado, servi-me da antologia de C. E. Eckersley, "Brighter English". Para poder cumprir as diferentes rubricas do programa, servi-me ainda dos seguintes livros: para o Canadá, "The British Empire", de C. Midgley; para os Estados Unidos, "A Guide to America", "The United States History", de Fremont P. Worth e "An Outline History of American Literature" de Bartholow V. Crawford, Alexander Kern e Morris H. Needleman; para o conspecto da literatura inglesa, consultei, "English literature" de Ifor Evans e "Cambridge History of English literature" de George Sampson. Para fornecer os textos às alunas, dactilografava-os e mandava tirar depois cópias no copiador. Sempre que podia comprava revistas e jornais americanos e ingleses para pôr as alunas em contacto com o inglês vivo⁸⁰³.

A propósito da criação de material auxiliar referia outro professor:

⁸⁰¹ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 465*, cx. 8, Professora Maria do Céu Saraiva Jorge, do *Liceu Gil Vicente*, no ano letivo de 1949-1950.

⁸⁰² In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 589*, cx. 11, Professor Sílvio Reinildo Pinheiro Correia de Matos, do *Liceu Nacional de Braga*, no ano letivo de 1950-1951.

⁸⁰³ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 595*, cx. 11, Professora Maria Augusta da Rocha Marques, do *Liceu Carolina Michäelis*, no ano letivo de 1950-51.

No 7º ano de inglês, dei os textos das selectas e, em folhas dactilografadas, pequenas histórias e extractos de obras de diferentes autores. Além da leitura e interpretação, havia conversação e análise gramatical desses trechos⁸⁰⁴.

Na realidade, para que os professores encontrassem textos que se subordinassem a certas rubricas do Programa obrigava a um enorme dispêndio de trabalho, que nem sempre era coroado do almejado êxito. Na realidade, a falta de um manual para o 7º ano condicionava o ensino de inglês do curso complementar. A propósito desta questão, repare-se no testemunho do professor Sílvio Matos, do Liceu Nacional de Braga⁸⁰⁵:

Oxalá esse livro apareça depressa, para assim se preencher uma grave lacuna que enferma o ensino do Inglês no Curso Complementar.

A leitura, considerada por muitos como um dos melhores processos para penetrar no espírito de uma língua, foi devidamente recomendada pela maioria dos professores que orientaram o ensino de inglês deste ano de estudo. Nesse sentido os alunos eram aconselhados à leitura de jornais e revistas (*Everybody's* e a *Illustrated*), e sobretudo de livros ingleses, mas sempre de acordo com o espírito do programa. Atente-se no seguinte relato⁸⁰⁶:

Enquanto nos ocupámos das rubricas do programa referentes à América, consultaram os alunos diversas revistas que pela sua actualidade muito os interessavam e os habilitavam a uma conversa animada e viva sobre aquilo que era matéria de estudo. Os "Tales from Shakespeare" de Charles e Mary Lamb, as versões simplificadas de algumas obras célebres – Robinson Crusoe, Ivanhoe, David Copperfield, The Rosary, e outras mais – foram também recomendadas para leituras de casa e serviram de assunto a exposições orais.

O mesmo tipo de observações em relação à leitura passa a ser cada vez mais recorrente nos diferentes relatórios. Repare-se no testemunho da professora Maria Madalena, do Liceu Normal D. João III, em Coimbra:

⁸⁰⁴ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 597*, cx. 11, Professora Maria Rosa Plácido Santos, do *Liceu Nacional de Braga*, no ano letivo de 1950-51.

⁸⁰⁵ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 589*, cx. 11, Professor Sílvio Reinildo Pinheiro Correia de Matos, do *Liceu Nacional de Braga*, no ano letivo de 1950-51.

⁸⁰⁶ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores, *Relatório nº 1065*, cx. 18/A, Professora Maria Fernanda Cardinal Monteiro e Cruz, do *Liceu Nacional da Guarda*, no ano letivo de 1952-53.

1º Leram-se 70 textos do livro "Selecta Inglesa para os Liceus" de M. Anacleto e Saavedra Machado;

2º Leram-se as 30 lições do livro "Linguaphone Conversational Course – English", de A. Lloyd James (ouviram-se alguns discos destas lições);

3º Leram-se estudos sobre a Grã-Bretanha, Canadá e Estados Unidos da América;

4º Fez-se a leitura e a apreciação literária de alguns passos dos originais dos autores a seguir mencionados:

A. Literatura Inglesa

William Shakespeare - "The Merchant of Venice", "Romeo and Juliet", "Hamlet", "A Midsummer Night's Dream", "Macbeth";

Ch. Lamb – As adaptações das mesmas peças de William Shakespeare: "The Merchant of Venice", "Romeo and Juliet", "Hamlet", "A Midsummer Night's Dream", "Macbeth";

W. Blake – "How sweet I roamed from field to field to Spring", "Nurse's Song", "The Lamb", "The Tiger";

W. Wordsworth – "Lucy Gray", "The Daffodils", "Sonnet on the extinction of the Venetian Republic", "Earth has nothing to show more fair", "The Solitary Reaper", "To Skylark", "Ode on a distant Prospect of Eton College";

G. Gordon, Lord Byron – "Childe Harold's Pilgrimage (algumas estâncias do Canto IV)", "The Prisoner of Chillon" (dois passos), "She walks in beauty", "Stanzas".

B. Literatura Americana

Longfellow – "A Psalm of Life"

Nathaniel Hawthorne – "David Swan".

Biografias e notas críticas sobre N. Hawthorne (in: A College Book of American Literature).

C. Arte inglesa – Aquarela

Por meio destas leituras, acompanhadas da explicação do seu conteúdo e dos movimentos artísticos que os autores apresentavam, tomou-se contacto com este ramo tão típico das artes inglesas. Seguiu-se a sua evolução histórica, documentando-se com o estudo dos artistas mais representativos – Gainsborough, Cozens, Cotman, Constable, Turner, Rossetti, Whistler, Piper, etc. – e sempre que conseguimos reproduções dos seus quadros, observavam-se⁸⁰⁷.

As composições escritas integravam resumos das adaptações das peças de W. Shakespeare, das monografias sobre a Grã-Bretanha, Canadá e Estados Unidos da América; apreciações de algumas poesias lidas; composições livres e exercícios de tradução de Português para Inglês.

A exposição oral era sempre exercitada, através das aulas de conversação, de resumos de textos ou livros, da crítica aos trabalhos de apreciação literária.

Sempre que havia aula de gramática, os alunos apresentavam exercícios feitos em casa (traduções, retroversões, composições) e, mensalmente, faziam um de apuramento (tradução, retroversão, questionário para interpretação do sentido

⁸⁰⁷ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal, Relatórios dos professores, *Relatório nº 591*, cx. 11, Professora Maria Madalena de Sousa Bonas-Bôto, do *Liceu Normal D. João III*, no ano letivo de 1950-1951.

do texto, exercícios gramaticais, composição). Nas revisões gramaticais os professores recorriam ao método dedutivo:

Nas aulas em que fizemos revisões gramaticais recorremos ao método dedutivo como convém, servindo-nos dos mais variados processos didáticos⁸⁰⁸.

Os diferentes relatórios analisados revelam ainda aquilo que parece ser uma prática generalizada aos professores que lecionavam o 3º ciclo de inglês: a criação nos alunos do hábito de consultarem dicionários biográficos e manuais de literatura, em inglês, para informação geral sobre autores ingleses e outros assuntos relativos à disciplina de inglês.

Durante o período em análise, tal como hoje, o professor é indispensável à concretização efetiva do currículo e dos programas escolares; ele é aquele que, em última instância protagoniza o que é a Escola dispondo sempre de uma certa margem de liberdade que gere, no secretismo da sala de aula. No entanto, a excessiva autonomia didática por parte do professor permitia, por vezes, situações de ensino aprendizagem muito diferentes em função dos vários liceus do país.

Porém, o estudo de uma língua e da sua literatura eram duas coisas distintas e saber muito não é condição obrigatória de ensinar bem. A adaptação de uma língua estrangeira à capacidade dos alunos é de facto aquilo que mais deveria interessar. Na verdade, o que se verificava é que um professor que sabia muito facilmente abusava da sua erudição. Ensinava demasiado sem disso sequer se aperceber, esquecendo que a função do ensino liceal era principalmente garantir uma cultura geral e hábitos de trabalho e não a repetição sistemática das aulas recebidas na universidade. Muitos professores tinham ainda tendência para exhibir mais o seu conhecimento do que para comunicar, detendo-se em exposições longas, pormenorizadas e eruditas que até podiam causar admiração mas na verdade não tinham qualquer vantagem propriamente dita.

⁸⁰⁸ In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Inspeção do Ensino Liceal Relatórios dos Professores, *Relatório nº 2254*, cx. 46, Professora Maria Luís Roldão Brites de Medeiros, do Liceu (não identificado), no ano letivo de 1967-68.

6.4. A DIDÁTICA DA LÍNGUA INGLESA (SÍNTESE)

Em termos de prática de ensino para comunicar em inglês, o caminho percorrido nem sempre foi fácil e coerente. A prática da sala de aula continuou a admitir erros, talvez por ausência de uma reflexão organizada e consistente sobre a própria prática letiva. Para além da questão do uso de textos/documentos autênticos, atividades como as de colocar questões de elicitación aos alunos; recuperar informação contida no texto, por exemplo; assegurar-se que os alunos compreenderam; fazer os alunos falarem em inglês, não eram atividades que visassem desenvolver a comunicação, uma vez que o professor encontrava-se demasiado presente nestas práticas e a abordagem comunicativa era centrada no aprendente, que se tornava ativo e gradualmente autónomo.

A didática da abordagem comunicativa recomendava que se conduzisse o aluno a fazer uso da língua para servir um fim particular. Na medida em que pressupunha um ensino orientado para a ação e a comunicação, a abordagem comunicativa implicava, necessariamente, a exploração das diferentes redes de comunicação existentes na sala de aula – daí que as atividades interativas focadas na tarefa a realizar, fosse em pares fosse em pequenos grupos, as atividades de *information gap*, de resolução de problemas, por exemplo, se revelassem preferenciais.

Independentemente do nível de ensino que se queira considerar, a didática da abordagem comunicativa recomendava que o professor praticasse, de forma consistente, tanto o “mandar fazer” (dar tarefas, colocar questões) como o “deixar fazer” (permitir intercâmbios, deixar que os alunos se confrontem com o imprevisível). Era exatamente nesta segunda iniciativa do professor, na sala de aula, que podiam ter lugar as interações que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de utilizar a língua e que permitem a produção de enunciados que respondam às necessidades de comunicação mais do que às normas de correção.

De facto, a criação de oportunidades a quem aprende a língua de poder experimentá-la sem qualquer receio, com recursos motivadores (sendo o professor o primeiro dos recursos) e em atividades de comunicação autênticas pode constituir um passo decisivo para o desenvolvimento da fluência linguística, sobretudo nos

anos iniciais de aprendizagem do idioma. Aprender em torno da língua (conhecer o sistema da língua por dentro) é de importância crítica, também; mas um e outro não têm que ser, necessariamente, simultâneos, nos primeiros anos de aprendizagem. A coexistência de ambos ou a importância excessiva conferida à aprendizagem da gramática nesta etapa do desenvolvimento é ditada pela formação pedagógica adquirida pelo professor; pelas suas convicções quanto ao que é verdadeiramente importante na aprendizagem da língua; pela cultura dos pares, na escola em que trabalha. Se, por um lado, a conquista gradual da fluência se faz sem o ônus excessivo do rigor da forma, por outro lado, nos anos seguintes, o saber gramatical deve ser organizado pelos próprios alunos com a ajuda do professor através das sistematizações dos conteúdos lecionados e ser-lhes familiar no ensino secundário.

CAPITULO 8. A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

1. OS EXAMES DE INGLÊS ENTRE 1836 E 1900

Na história do nosso ensino liceal foram várias as reformas que adotaram o regime de exames já anteriormente em vigor, sem qualquer alteração ou com ligeiras modificações

do ensino liceal, a única mudança verdadeiramente significativa foi a quantidade de exames; quanto à velha técnica de exposição oral e de exposição escrita manteve-se praticamente constante.

Segundo o decreto de 1836, os alunos eram examinados nas disciplinas que tivessem estudado; os júris eram constituídos pelos professores dessas disciplinas e mais outro, não devendo nenhum deles interrogar sobre as matérias que tivessem ensinado; os exames eram públicos; no julgamento das provas, em escrutínio secreto, cada membro do júri lançava na urna a letra A (Aprovado) ou a letra R (Reprovado), dependendo a sorte do examinando da pluralidade de votos.

Em 1844, e pela primeira vez, é expressamente determinado que os exames das disciplinas dos liceus deveriam constar de provas escritas e orais (decreto de 1844).

Em 1860 surge a primeira tentativa real para obter do exame o rendimento que ele podia dar, como instrumento de medida dos conhecimentos e da capacidade intelectual dos alunos. O decreto de Abril daquele ano estabelecia para cada disciplina duas espécies de exames: mensais e anuais. Porém, o regulamento acabou por substituir os exames mensais por três exames de frequência realizados respetivamente em Dezembro, Fevereiro e Maio, devendo os resultados constar dos respetivos livros de termos, correspondendo a cada prova a nota de bom, suficiente ou mau. Os exames anuais eram parciais ou finais, conforme dissessem respeito às primeiras ou à última parte das disciplinas. Por conseguinte, no 1º ano só haviam exames parciais e no 5º ano, por ser o último do curso, só haviam exames finais.

A principal inovação desta reforma, decretada por Fontes Pereira de Melo, residia na elaboração dos pontos para os exames anuais. Segundo o decreto, cada liceu devia organizar, para cada disciplina, uma série de 50 pontos, pelo menos, para servirem de tema às provas orais e uma série igual de pontos para as provas

escritas. Depois de aprovados pelos respetivos Conselhos escolares, estes pontos eram remetidos pelos reitores à Direção Geral de Instrução Pública que, por sua vez, os devolia aos respetivos liceus, depois de aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública. O Regulamento de 1863, porém, confiou a redação dos pontos aos professores dos liceus de 1ª classe (Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Évora). Os reitores destes liceus enviavam à Direção Geral de Instrução Pública, os pontos das diversas disciplinas, depois de aprovados pelos respetivos Conselhos escolares, e o Conselho Superior de Instrução Pública organizava uma série única de todos eles para serem utilizados na época de exames, em todos os liceus do país.

No que se refere às provas escritas foi a primeira tentativa para o regime do ponto único que vigorou, em Portugal, a partir de 1936. Cada júri de exames (de frequência, parciais e finais), constituído por três professores, era designado pelo Conselho escolar e presidido pelo professor mais antigo. Os exames eram feitos por turnos nunca formados por mais de quatro alunos. Depois de chamado um turno para exame de uma disciplina, era tirado um ponto à sorte para as provas orais que se iniciavam de imediato. A duração da prova oral de cada examinado não podia ser inferior a 30 minutos nem superior a 60. Terminadas as provas orais seguiam-se, imediatamente, as provas escritas perante o mesmo júri das orais e na mesma sala onde estas se realizaram. O resultado do exame de cada aluno dependia de uma ou de duas votações sucessivas, realizadas por escrutínio secreto. A 1ª votação correspondia à votação única para aprovação dos examinandos (ficavam aprovados os que obtivessem a maioria dos votos favoráveis). O objeto da 2ª votação era a classificação dos examinados aprovados, a qual era obtida tomando a média aritmética das três notas votadas dentro da escala de valores de 10 a 20.

Com a publicação do decreto de 1868, o regime de exames não sofreu modificações em relação ao que já se encontrava legislado.

Em 10 de Setembro de 1872 foi publicado um novo decreto orgânico dos liceus. Muito embora os exames continuassem a ser realizados por disciplina, aquele decreto inovava pela introdução de comissões para os exames finais.

O *Regulamento para os Lyceus Nacionais segundo a Portaria de 31 de Março de 1873* estabelecia dois tipos de exames para o aluno liceal: os exames de passagem e os exames finais. Os primeiros eram realizados no liceu e serviam para,

no ano seguinte, os alunos serem admitidos na disciplina que frequentaram; os segundos eram os que versavam sobre as matérias do último ano de qualquer disciplina lecionada nos liceus de 1ª ou 2ª classe perante uma comissão. O júri dos exames de passagem para cada disciplina era composto por dois professores, o do ano que o aluno acabou de frequentar e o daquele para o qual o aluno se destinava. Quando, por qualquer circunstância, não fosse possível organizar-se o júri conforme determinado, os Conselhos dos liceus estipulavam como lhes fosse mais conveniente⁸⁰⁹.

Os exames de passagem eram vagos e versavam sobre as matérias do programa anual. Cada um dos examinadores interrogava o aluno durante quinze minutos. Em todas as disciplinas, os exercícios que o júri julgasse convenientes eram realizadas no quadro. Nestes exames, do 2º ano de inglês e alemão, um dos examinadores interrogava os alunos naqueles idiomas e nos mesmos respondiam os alunos. Depois de terminados os exames diários, o júri considerava não só as provas escritas e orais, realizadas pelos alunos mas, também, as notas referentes à sua aplicação e aproveitamento nas aulas para, posteriormente, votar por escrutínio secreto, cada um dos candidatos. O júri lançava, na urna, um número de acordo com a escala⁸¹⁰ previamente estabelecida; se o aluno obtivesse média de dez valores, seria admitido à matrícula no ano seguinte; caso contrário, não podia matricular-se, no ano imediato, naquela mesma disciplina.

Enquanto os exames de passagem eram feitos pelos professores dos próprios liceus, os finais faziam-se em todas as disciplinas do último ano dos cursos gerais ou especiais e eram realizados em todo o país por três comissões constituídas por professores dos cursos superiores, sócios da Academia Real das Ciências e quaisquer indivíduos de reconhecida competência. Cada Comissão era composta por três membros, servindo um de presidente e os outros dois de arguentes. Os exames finais de francês, inglês e alemão eram feitos em conformidade com o programa do último ano de cada uma destas línguas. O exame tinha uma duração de 30 minutos e os alunos eram obrigados a escrever no quadro, no idioma em que eram

⁸⁰⁹ Vide capítulo VI, art.º 33, do *Regulamento para os Lyceus Nacionaes segundo a Portaria de 31 de Março de 1873*.

⁸¹⁰ A escala de classificação era a seguinte: 0 a 4 – mau; 5 a 9 – medíocre; 10 a 14 – suficiente; 15 a 19 – bom; 20 – ótimo.

examinados, as frases que lhes deviam ser ditadas em português por qualquer vogal do júri (art.º 44º).

Depois de terminados os exames do dia, o júri ponderava a avaliação, baseando-se nas provas realizadas e nas informações dos liceus acerca da aplicação e aproveitamento dos alunos, procedendo à votação por escrutínio secreto. Cada um dos vogais do júri lançava na urna o seu voto de *aprovação* ou *adiamento*. O aluno que reunia a maioria de votos favorável ficava aprovado; caso contrário, ficaria na condição de adiado. No entanto, estes alunos só podiam repetir os exames finais perante as comissões no ano seguinte. Porém, querendo estudar novamente nos liceus a disciplina na qual não obtiveram aprovação, ficavam obrigados a repetir o último ano da disciplina. Se recorressem ao ensino particular, só podiam ser admitidos a novo exame na qualidade de estranhos.

A legislação secundária de 1880 representou mais uma tentativa para o estabelecimento definitivo do ensino por anos e classes. Existiam três tipos de exames: os de passagem, os de saída e os singulares. Os exames de passagem do 1º, 2º, 3º e 5º ano eram indispensáveis para a matrícula, respetivamente no 2º, 3º, 4º e 6º ano. Os exames de passagem do 4º ano, último do curso geral, e do 6º ano, último dos cursos complementares eram indispensáveis para os exames de saída dos respetivos cursos. Os exames do 4º e 6º ano eram chamados finais. Não eram organizados pontos para as provas orais, que constavam, para cada examinado, de dois interrogatórios por disciplina. A aprovação nos exames finais de letras ou ciências conferia o grau de bacharel em letras ou ciências. Os exames singulares de disciplinas eram permitidos mas não tinham validade para o curso geral dos liceus. Em todos os anos eram realizados exames de passagem.

Os pontos para as provas escritas dos exames de passagem eram redigidos em cada liceu pelos professores das disciplinas do respetivo ano. Já os pontos para as provas escritas dos exames de saída eram organizados por uma comissão de professores nomeados pelo Governo e aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública. Os júris dos exames de passagem eram constituídos por todos os professores do respetivo ano e mais um ou dois se necessário, para os interrogatórios das provas orais. O júri dos exames de saída do curso geral era constituído pelo reitor e quatro vogais designados pelo Conselho escolar enquanto o

dos exames de saída dos cursos complementares era nomeado pelo Governo e compunha-se de um professor do curso superior que presidia e quatro vogais (professores do liceu ou das escolas superiores).

Para a classificação das provas escritas (provas da 1ª série) de qualquer disciplina adotava-se a escala de valores de 0 a 6, correspondendo os extremos respetivamente, às notas de mau e muito bom. A votação era feita por escrutínio secreto. Cada membro do júri com direito de voto (apenas três: os dois professores examinadores da disciplina e o mais antigo dos restantes membros do júri) registaria o número da escala que julgasse corresponder ao mérito da prova. Considerava-se aprovado o examinado que obtivesse, pelo menos, dois votos de 3 valores cada um. A classificação da prova obtinha-se, tomando a média aritmética dos valores votados, desprezando as frações inferiores a 0,5 e contando como unidades as iguais ou superiores. Do mesmo modo se procedia para a classificação das provas orais (provas da 2ª série). Quer nos exames de passagem, quer nos de saída, perdia o ano o examinando que ficasse reprovado: 1º) em duas ou mais provas da 1ª série; 2º) em duas ou mais provas da 2ª série; 3º) numa prova da 1ª série e noutra da 2ª série. A lei era, porém, mais severa para os examinandos externos que, reprovados numa única prova, da 1ª ou da 2ª série, ficavam reprovados no respetivo exame.

Em 1886, e de acordo com o art.º 9º do decreto do mesmo ano, os alunos externos só podiam inscrever-se para exame no liceu do distrito ou da localidade onde tivessem feito os seus estudos durante os últimos quatro meses, pelo menos. Em termos práticos tratava-se apenas de um novo documento a juntar à petição para exame: uma portaria autorizando-o nesse sentido. Mantinham-se os mesmos exames que no decreto anterior: de passagem, de classe e singulares.

Os exames de passagem que precediam sempre os de classe constavam apenas de provas orais. Estes exames só eram permitidos aos alunos internos cuja média não fosse inferior a 7 valores. Os que obtivessem pelo menos 10 valores de frequência ficavam dispensados do exame de passagem.

Os exames de classe constavam de provas escritas sobre pontos tirados à sorte e de provas orais com dois interrogatórios de quinze minutos cada um. Somente as provas escritas dos exames de Português e Matemática, do 2º ano,

eram, porém, substituídos por exercícios no quadro, durante as provas orais. Os pontos para as provas escritas das diferentes disciplinas eram redigidos pelos respectivos professores. Os júris dos exames de classe, constituídos por professores do ensino secundário e superior, eram nomeados pelo Governo. Para outros exames, os júris eram designados pelos Conselhos escolares e o julgamento das provas escritas e orais realizava-se por escrutínio secreto.

Pelo decreto de 1888 e no que se refere aos exames, a legislação não sofreu alterações significativas em relação à publicada pelo decreto anterior (decreto de 1886).

Com a publicação do decreto de 1894/95 foram estabelecidos cinco tipos de exames: de passagem, de saída dos cursos geral e complementar, de admissão a classe, de admissão a disciplina e singulares. Os exames de passagem, assim como os de admissão a classe e de saída, constavam de provas escritas e orais, estas com um único interrogatório por disciplina e aquelas sobre pontos tirados à sorte. Os alunos da 1ª classe não faziam exame de passagem; transitavam à 2ª classe os que nos últimos 4 meses do ano letivo obtivessem maioria de notas de suficiente, pelo menos, em cada disciplina. E eram dispensados destes exames os alunos da 2ª, 3ª, 4ª e 6ª classes que obtivessem, pelo menos, maioria de notas de bom em cada uma, de mais de metade das disciplinas e maioria de notas de suficiente em cada uma das restantes. O legislador atribuía grande importância aos exames de passagem: «operam, dentro dos limites duma razoável tolerância, uma salutar seleção: tendem a igualar devida e convenientemente as classes; afiançam a continuação com vantagem do ensino e advertem as famílias do verdadeiro valor intelectual dos seus filhos».

Em cada liceu, os pontos para as provas escritas de todos os exames, em número de 30 por disciplina, eram redigidos pelos professores das respectivas disciplinas e aprovados pelo Conselho Escolar. Nos exames de passagem ou de admissão, cada júri era formado pelos professores da respectiva classe, presidindo o diretor da mesma. Nos exames de saída, cada júri era constituído pelos professores da respectiva classe e por um professor do ensino superior, que presidia. Para outros exames, o júri era constituído por três professores nomeados pelo reitor. O presidente dum júri de exames tinha o direito de oposição suspensiva contra

qualquer votação que julgasse injusta ou menos conforme com as disposições legais. Terminadas as provas escritas numa classe, eram estas classificadas pelos vogais examinadores procedendo-se em seguida à votação por disciplina, já não em escrutínio secreto, mas em conferência. Era admitido às provas orais o examinado que obtivesse a maioria de notas de suficiente, pelo menos, em cada uma das provas escritas, sendo, porém, necessário que em nenhuma das restantes obtivesse maioria de notas de mau e que naquela maioria figurassem as provas de português, latim e matemática. E era dispensado das provas orais o examinado que obtivesse maioria de notas de bom, em cada uma das provas escritas, desde que no livro de classe tivesse maioria de notas de suficiente, pelo menos, em cada uma das disciplinas. Em conferência procedia-se também ao julgamento das provas orais. Nos exames de passagem, transitava de classe o examinando que obtivesse, pelo menos, maioria de notas de suficiente, em cada um dos interrogatórios, menos dois, se num destes obtivesse maioria de notas de medíocre e nem um nem outro dissessem respeito às disciplinas de português, latim e de matemática. Nos exames de saída, era aprovado o examinando que, obtivesse em cada disciplina, maioria de votos de suficiente, pelo menos.

Com a promulgação da Carta de lei de 1896, os exames de passagem, recomendados pela organização de 1895 foram definitivamente abolidos. Havia apenas os exames de saída do curso geral e do curso complementar.

Os Pontos para as provas escritas eram redigidos em cada liceu pelos professores das respectivas disciplinas e aprovados pelo Conselho escolar. Esses Pontos nunca deviam ser semelhantes a qualquer exercício realizado durante o ano de modo a que o valor da prova correspondente e a seriedade do ato não fossem comprometidos. Todavia, tinham de estar em conformidade com os respectivos programas e nenhum ponto poderia servir para mais de um exame. Os Pontos para tradução deveriam referir-se a extratos de obras literárias em uso nas respectivas classes, porém, excluindo sempre as traduções já estudadas, conforme estipulado pelo Regulamento de 1895, artigo 65º e respectivos parágrafos. Contudo, o disposto na primeira parte do referido regulamento não se verificava em relação aos exames de saída. Os professores sentiam alguma relutância em exigir dos alunos, aquilo que

não lhes tinham lecionado e, se procedessem de outro modo, os resultados seriam ainda piores⁸¹¹.

No programa do exame para o cargo de “oficial bibliógrafo ajudante”, da Biblioteca Nacional de Lisboa, exigia-se o conhecimento das línguas antigas, assim como da inglesa ou francesa. Na escolha do candidato para o cargo, o conhecimento de mais de uma língua moderna e, sobretudo, de alguma em que não existisse funcionário especializado no idioma, era sempre motivo de preferência. No entanto, só poderiam ser dispensados do exame de qualquer língua antiga ou moderna, os candidatos que comprovassem o seu conhecimento mediante uma certidão de aprovação, passada por um estabelecimento público nacional autorizado para o efeito. Se o candidato não se encontrasse nessas condições, seria então obrigado aos respetivos exames escritos e orais⁸¹². Os alunos que pretendessem matricular-se no 1º ano do curso médico-cirúrgico tinham de instruir os seus requerimentos com a certidão dos exames de língua francesa e inglesa realizados no liceu nacional. Quanto aos alunos do curso de farmácia podiam optar entre a certidão do exame de língua francesa ou de língua inglesa⁸¹³.

Nos exames de instrução secundária, um elevado número de alunos realizava exames noutros liceus, inclusive em Coimbra, ou porque ali os júris eram mais benevolentes ou muito provavelmente mais justos na apreciação dos conhecimentos dos examinandos. Se em todos os liceus existisse, de facto, uniformidade quanto ao rigor, os alunos muito provavelmente não escolheriam os liceus onde queriam ser examinados.

Outro aspeto que pode desencadear controvérsia residia no modo de proceder às votações, reservando-as para o final do dia, somente depois de examinado o último aluno. Ora, deste modo, seria muito mais difícil aos examinadores lembrarem-se de tudo aquilo que os primeiros candidatos tinham respondido e, quase sempre, se regulavam pelas impressões dos últimos examinandos. Este procedimento que gerava irregularidades frequentes na aprovação dos candidatos só poderia ser ultrapassado se a votação fosse feita por

⁸¹¹ ANTT, Ministério do Reino, Maço 4058, *Relatório sobre os exames de saída do Liceu Central de Évora*, realizados no ano escolar de 1902/03, 5 de Setembro de 1903.

⁸¹² *Jornal da Associação dos Professores*, 1 de Agosto de 1858, p.118

⁸¹³ *Jornal da Associação dos Professores*, 15 de Setembro de 1857, p. 172.

esferas, no fim de cada exame, porque além de apresentar logo de imediato um resultado, a votação poderia ser conscienciosa e combinada⁸¹⁴.

1.1. NA 1ª CIRCUNSCRIÇÃO ACADÉMICA

O liceu sede desta circunscrição académica era o Liceu de Lisboa. Em relação aos exames de inglês nele realizados, no ano de 1860, repare-se no seguinte testemunho que retrata, de modo bastante evidente, o ambiente vivido naquela instituição⁸¹⁵:

O Liceu de Lisboa parece que não tem quem o governe. Veja o público, veja o governo, e veja bem, o que vai por esses jornais a respeito das intrigas entre os professores do liceu, e como os pobres estudantes vão pagando as custas pelas questões dos seus mestres. Na realidade o que se tem dito sobre exames ainda é pouco. Sobre os de inglês muito pouco. O Padre Natividade, o professor Franco e o professor António Caetano constituíram o júri, tendo o professor Silva Ferraz sido excluído.

Em 1862, pelo facto de não existirem ainda livros de texto *adoptados* para o ensino secundário, a fim de sobre eles incidirem os pontos para os exames de habilitação (artigo 7º do decreto regulamentar de 22 de Maio de 1862) e enquanto não se verificasse a *adopção* de compêndios, organizando-se os programas das matérias que deviam ser objecto das provas orais e dos autores que deveriam servir de texto para as provas escritas, o Governo determinou que fossem observadas as seguintes condições:

1º Os júris académicos e escolares nos estabelecimentos de instrução superior ordenarão, provisoriamente, para a primeira época de exames, os pontos com referência aos compêndios pelos quais mais geralmente se lê nos liceus de primeira classe;

2º Os chefes dos indicados estabelecimentos de instrução superior nomearão comissões de lentes, que podendo, pelas suas habilitações e estudos especiais, desempenhar-se do trabalho que lhes é incumbido, organizem, sem perda de tempo, programas desenvolvidos de todas as matérias que devem fazer objecto das provas orais e dos autores que hão-de servir de texto para as provas escritas, ouvindo os conselhos escolares quando o julgarem necessário, e devendo os mesmos chefes dos estabelecimentos superiores fazer subir por este ministério, dentro do presente ano lectivo, os mencionados programas⁸¹⁶ (4 de Junho de 1862 – Anselmo José Braamcamp).

⁸¹⁴ *A Instrução Pública*, nº 9, 1 de Novembro de 1855.

⁸¹⁵ *A Instrução Pública*, nº 14, 31 de Julho de 1860, p. 111.

⁸¹⁶ Vide *Boletim Geral de Instrução Pública*, nº 19, 11 de Junho de 1862, pp. 266-267

Em 1876, nesta circunscrição académica, foram examinados 117 alunos, dos quais 64 foram adiados e 53 aprovados, o que representa uma percentagem de 54,7 % de alunos adiados. No ano seguinte foram examinados 116 alunos, sendo 47 adiados e 69 aprovados (3 com distinção), sendo a percentagem dos alunos adiados de 40,5 %. Em 1878 foram examinados 140 alunos, dos quais 59 foram adiados e 81 aprovados. Em 1879 foram aprovados 116 alunos e 43 adiados, o que representa para os adiados, em relação ao total dos exames realizados, uma percentagem de 27%. Foram ainda examinadas 4 alunas, das quais 3 foram aprovadas com distinção, por terem realizado excelentes exames.

Na 1ª Circunscrição Académica, o número total dos exames de inglês foi portanto, o seguinte: 117 alunos, em 1876, 116 em 1877, 140 em 1878 e 159 em 1879⁸¹⁷. Estes números demonstram que os examinandos apresentavam melhor preparação do que outrora, para o que terá contribuído, eficazmente, o sistema dos exames por meio das Comissões e a existência de um maior rigor nas provas que se exigiam aos examinandos⁸¹⁸.

Em Junho de 1885, no Liceu Central de Lisboa, o número de alunos externos (estranhos) que requereram exames de classe, em francês, foi de 328 e, em inglês 10; o número de alunos externos (estranhos) que, na mesma época requereram exame final de francês foi 148 e, em inglês, 95⁸¹⁹. Em 1886, na mesma instituição de ensino, 103 alunos externos requereram exames finais de inglês e 101 de francês⁸²⁰. Neste ano, o júri dos exames finais de língua inglesa era composto por Miguel Augusto Bombarda, lente da Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa, António Hermano Roeder, professor do Liceu de Lisboa e Jeronymo Northway do Valle.

Repare-se no quadro 52 que sintetiza o fluxo de exames de classe e finais em francês e inglês:

⁸¹⁷ ANTT, Ministério do Reino, maço 3742, *Relatório do Presidente da mesa de inglês, José Joaquim da Silva Amado*, da 1ª Circunscrição Académica.

⁸¹⁸ ANTT, Ministério do Reino, maço 3742, *Relatório do Presidente da Comissão de Exames de Instrução Secundária da 1ª Circunscrição Académica*, José Silvestre Ribeiro.

⁸¹⁹ ANTT, Ministério do Reino, maço 3758, Liceu Central de Lisboa.

⁸²⁰ ANTT, Ministério do Reino, maço 3760, Liceu Central de Lisboa.

Quadro 52 – Número de alunos externos que requereram exames de classe ou finais em francês e inglês no Liceu Central de Lisboa em 1886

| | Disciplinas | |
|------------------|-------------|--------|
| | Francês | Inglês |
| Exames de Classe | 323 | 34 |
| Exames Finais | 101 | 103 |

Fonte: ANTT, Ministério do Reino, maço 3760

O número de alunos requerentes de exame final de inglês foi já superior a uma centena, chegando mesmo a ultrapassar o número de alunos requerentes de exames de francês. Porém, o número de alunos requerentes de exame de classe em francês era ainda manifestamente superior. De facto, os exames do curso complementar nada definiam sobre os conhecimentos de quase todas as matérias que faziam parte do vasto programa da 7ª classe do curso liceal. É forçoso que se reconheça que este exame era praticamente um ato de sorte, que não permitia ao aluno o direito e o tempo necessário para demonstrar os seus conhecimentos, obrigando assim que o júri se detivesse em provas demasiado rápidas que não conferiam informações suficientes para um julgamento justo e correto. O exame de saída era composto por duas partes, uma prova escrita e outra oral, sendo a primeira decisiva para alguns, enquanto nenhuma influência tinha no resultado final para outros.

A lei determinava que, na 7ª classe, a prova escrita fosse composta por 4 trabalhos, uma versão de português para inglês ou alemão, um problema de física, outro de química e 2 de matemática. O tempo estabelecido para estas provas era de uma hora cada, com exceção da matemática que eram duas.

Aqui começava para o aluno a roda da sorte a funcionar. Os problemas eram tirados à sorte entre 30 pontos aprovados pelo Conselho de Instrução do liceu mas, esses pontos, eram apresentados aos Conselhos, pelos professores encarregados das diferentes disciplinas e aqueles concediam-lhe o seu voto, sem discussão nem estudo. Daí resultava que esses pontos não eram só diferentes em dificuldade e matéria, de liceu para liceu, como até no mesmo liceu, de turma para turma. Era, pois, muitas vezes, da colocação do aluno numa ou noutra turma e do ponto que saía no exame que dependia a sua admissão ou exclusão à parte oral.

A lei determinava que o aluno que não obtivesse a nota mínima de 10 valores, em qualquer disciplina da prova escrita, fosse imediatamente excluído da parte oral. Deste modo, a parte escrita era decisiva para que o aluno pudesse passar às provas orais. Este procedimento era injusto, na medida em que não permitia avaliar se um aluno que não respondesse sobre física ou matemática, por exemplo, matéria demasiado vasta para uma única pergunta, deveria ser reprovado, enquanto aqueles que passavam à prova oral podiam, nesse exame, errar em qualquer matéria, em algumas perguntas, sem que isso determinasse a sua reprovação.

De facto, as provas escritas não eram mais do que um mero ato de sorte. Os alunos admitidos à prova oral prestavam esta em dois dias consecutivos, sendo no primeiro interrogados em alemão ou inglês, geografia e física e, no segundo, em química, ciências e matemática, estabelecendo a lei 15 minutos para cada interrogatório e 20 minutos suplementares, em cada dia, para os alunos externos.

Em 1905 foi determinado que cada aluno prestasse provas seguidas, sem intervalos entre cada matéria, ao contrário daquilo que anteriormente se fazia⁸²¹. Atendendo à vastidão da matéria estabelecida nos programas, os exames não permitiam uma conclusão rigorosa sobre o verdadeiro conhecimento dos alunos. Apesar de ser um ato fatigante, não só pela duração (uma hora e cinco minutos para um aluno externo) mas pela variedade de assuntos que eram tratados.

Toda esta questão obrigava no entanto a que se fixasse uma orientação definida e, se admitisse que, ou o exame era um ato para o aluno mostrar que sabia e podia seguir os estudos superiores ou realmente era o complemento de uma série de trabalhos já classificados. No primeiro caso era necessário que o exame fosse aquilo que deveria ser, na verdadeira aceção da palavra, que se facultasse tempo ao professor para ajuizar sobre aluno e a este para demonstrar aquilo que sabia. No segundo caso era necessário que as notas que representavam a frequência fossem a expressão exata da verdade, o que nem sempre assim ocorria. Num quarto de hora apenas, não era possível que um aluno pudesse mostrar que sabia matemática, quando esta compreendia matérias vastas como a aritmética, a álgebra, a geometria e a trigonometria. Além disso, qualquer demonstração de um simples teorema

⁸²¹ Cf. Circular nº 3, de 5 de Outubro de 1905.

poderia demorar cerca de quinze minutos, e isto no caso do aluno sabê-lo, podendo até ignorar a restante matéria.

Por outro lado, a determinação que obrigava o aluno a prestar provas seguidas era um contra-senso, que só prejudicava o aluno, podendo-se assim avaliar a fadiga intelectual resultante das duas primeiras provas e o estado de espírito com que o aluno chegava à última prova. Por tudo isto se compreende que era a sorte que estabelecia a turma e era ainda a sorte que determinava as perguntas que caberiam no tempo limitado de um quarto de hora.

Para os alunos admitidos à prova oral, o resultado obtido na prova escrita era praticamente indiferente. O aluno aprovava com nota de 10 ou superior, em todas as disciplinas da prova oral. A classificação final do exame era a média das médias nas duas provas mas, essa classificação, não determinava a aprovação nem a reprovação. Assim, as provas escritas que duravam, pelo menos, o quádruplo do tempo que durava a prova oral, nenhuma influência tinham na aprovação do examinando. Um aluno podia ser classificado com 18 valores na prova escrita de Física, com a duração de uma hora, e se obtivesse 9 valores na prova oral, num quarto de hora apenas estaria reprovado nessa matéria. O modo estabelecido de classificação das provas influenciava, diferentemente, a classificação final dos alunos. Daqui se pode concluir que o ato do exame no liceu era mais um ato de sorte, que muito pouco definia o saber do aluno, variando não só de liceu para liceu, como até mesmo no próprio liceu.

Os alunos presentes a exame constituíam dois grupos diferentes, os internos e os externos, cada um com condições específicas. Os alunos do liceu apresentavam-se a exame com as suas classificações anuais e eram examinados pelos professores que os tinham lecionado, enquanto os alunos externos que tivessem frequentado escolas particulares ou o ensino livre faziam-se acompanhar da informação respetiva. Para os alunos do liceu existia, como garantia do exame, o conhecimento que o professor já detinha do aluno. Nos alunos do liceu verificavam-se factos inadmissíveis, como, por exemplo, numa língua e até mesmo numa ciência, o aluno ser medíocre nas três primeiras épocas em que se dividia o ano letivo, e na última, tornar-se distinto. A última classificação era apenas um favor para permitir que o aluno fosse a exame. Em relação aos alunos externos, as informações

apresentadas refletiam, geralmente, as provas dadas pelos alunos. Desta forma, e apesar do aluno externo ter 20 minutos suplementares para cada dia de exame, os professores questionavam o seu conhecimento e obrigavam-nos a um interrogatório ainda mais exigente.

Mas a grande desigualdade entre uns e outros encontrava-se na matéria que deviam saber no ato do exame. O aluno externo, que não tinha experienciado o regime liceal, devia preparar-se sobre todo o programa, enquanto o interno só era obrigado à matéria que tinha sido efetivamente lecionada. Esta desigualdade entre alunos externos e internos era ainda agravada pelas variantes que o regime de instrução secundária sofria anualmente e de liceu para liceu, afetando a instrução preparatória para as escolas superiores. Em geral, a preparação dos alunos para os exames era insuficiente, como acontecia com a maioria daqueles que realizavam o exame do 7º ano, estudando o 6º e o 7º, num único ano apenas. Outros, pior ainda, frequentavam, no liceu, o 6º ano e apresentavam-se para realizar o exame do 7º. Este facto que a lei autorizava e que, para o aluno, era o melhor caminho a seguir, tendia para uma generalização crescente. O aluno, efetivamente, nada perdia a não ser o valor das propinas pagas. Como estava convencido que o exame era um mero ato de sorte, um estudo acumulado das matérias do 6º e do 7º anos, podia, sendo bem-sucedido, permitir-lhe avançar um ano mas, se não conseguisse, ficava exatamente como se tivesse realizado apenas o 6º ano.

Por outro lado, é muito provável que a má preparação dos alunos resultasse, em parte, das diferentes interpretações que os professores tinham dos programas. Os alunos externos eram os que apresentavam uma percentagem menor de aprovações, o que se podia atribuir, em primeiro lugar, ao facto do professor liceal não conhecer o aluno que vinha ao liceu prestar provas, que não passava de um verdadeiro estranho. Em segundo, o aluno externo tinha de estudar o programa integral, enquanto o interno só era obrigado à parte ministrada em aula. Em terceiro, o exame era um ato de sorte e o tempo disponível não permitia ao aluno demonstrar, nas diversas perguntas do exame, os seus conhecimentos gerais. Em quarto, devido ao facto dos programas serem suscetíveis de múltiplas interpretações, os professores do ensino externo conferiam-lhes uma interpretação diferente da dos professores liceais. A explicação para toda esta situação residia nos

defeitos da organização e na má orientação decorrente da sua interpretação, mas principalmente dos métodos de ensino, da inexistência quase total de material próprio para o estudo, dos programas (incompatíveis com o tempo) e, finalmente, do próprio corpo docente.

Como refere o presidente do júri de exames de lisboa (2ª zona), do curso complementar de ciências, em 1906⁸²², “o ato do exame no liceu era mais um ato de sorte, que não definia quase nada o saber do aluno. Nós vemos mestres de línguas, que não as falam, que dificilmente as escrevem, e que, é realmente para espantar, alguns as aprendem ao mesmo tempo que as ensinam aos alunos”.

1.2. NA 2ª CIRCUNSCRIÇÃO ACADÉMICA

No Liceu Nacional de Coimbra, o movimento da cadeira de inglês bem como o referente aos exames finais era reduzido. Nos anos letivos de 1862-66, a média anual dos alunos internos foi a seguinte: matriculados 23, habilitados 7, examinados 3, todos aprovados; quanto aos externos 5 foram habilitados, 3 examinados, também todos aprovados. Em cada um dos cinco anos letivos de 1856-1860, a média dos alunos internos foi a seguinte: matriculados 23 e habilitados 9; a média dos examinandos (tanto internos como externos) foi de 13, sendo a maior parte de preferência. Daqui se conclui que as médias dos matriculados e habilitados na cadeira de inglês, nos dois quinquênios, anterior e posterior a 1860, distam entre si uma pequena diferença: que no primeiro, a média dos examinados internos é igual e proporcional à indulgência dos examinadores, a julgarmos pelo resultado dos exames. Assim sendo, o movimento desta cadeira não é satisfatório devido principalmente ao facto de não ser exigido o exame desta língua como habilitação para nenhuma das faculdades universitárias. Com efeito, a frequência da cadeira tinha servido, quase exclusivamente, de meio preparatório para o exame de frequência. Além disso, o professor pouco tempo podia também dedicar ao ensino desta língua, por ter de ensinar na mesma cadeira, e em aula diária, a língua francesa de que também era professor.

⁸²² Vide *Relatório do presidente dos júris de exames de lisboa (2ª zona), do curso complementar de ciências, em 1906*. In ANTT, Ministério do Reino, maço 4074.

A Comissão Especial do Liceu Nacional de Coimbra (sobre os exames finais realizados no ano de 1886) entendia que, havendo escritas na língua inglesa obras excelentes sobre ciências naturais seria de grande conveniência para os alunos destas obrigá-los a apresentar certidão de exame e aprovação na referida língua, antes de serem admitidos à primeira matrícula nas respetivas faculdades. Por outro lado seria conveniente ainda que o Governo procurasse indagar quais os outros fins para os quais devia exigir-se também a aprovação em igual exame. Era uma forma da frequência daquela aula aumentar e os examinadores poderem ser menos indulgentes com os examinandos. Aumentada a frequência face a estas providências, seria forçoso separar o estudo da língua inglesa do estudo da francesa que agora era ensinada na mesma cadeira e criar um novo professor que ensinasse qualquer das duas:

O professor de francês não fosse obrigado a ensinar outra disciplina conjuntamente. Ora, devendo o professor de Francês ensinar também o Inglês com leitura, tradução, análise e composição, e isto em aula diária, torna-se-lhe impossível consagrar ao ensino daquela primeira língua o tempo requerido para o completo aproveitamento dos alunos. Daí procede essa espécie de benignidade que, com respeito à versão do francês em português, a mesa de tais exames tem igualmente guardado para com os examinandos, assim internos como externos. Querendo porém o Governo de vossa majestade, como fora muito conveniente, que esta língua se estudasse com mais profundidade ao menos nos liceus de primeira classe, deveria separá-la da língua inglesa e criar não só outro professor que regesse uma das cadeiras; mas também um substituto que servisse no impedimento dos proprietários de ambas elas e da de alemão⁸²³.

Em 1874, no Liceu Central de Coimbra, 7 alunos foram admitidos ao exame de inglês, tendo 3 sido aprovados e 2 adiados. No ano seguinte, em 1875, 8 alunos requereram exame de inglês, tendo 4 sido aprovados na 1ª época (Julho e Agosto) e 4 na 2ª época (Outubro). Em 1879, foram examinados 14, tendo 10 sido aprovados e 4 adiados⁸²⁴.

Repare-se no quadro 53 que sintetiza o número de alunos admitidos a exame na 2ª circunscrição académica:

⁸²³ Vide *Relatório da Comissão Especial do Liceu Nacional de Coimbra sobre os Exames Finais feitos no mesmo liceu nos meses de Junho e Julho de 1866*. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3851.

⁸²⁴ Estes resultados reportam-se unicamente aos exames realizados em Julho e Agosto de 1879, não incluindo os dados referentes aos exames realizados em Outubro do mesmo ano. In *Anuário do Liceu Nacional de Coimbra, 1874-1875 e 1879-1880*, Coimbra, Imprensa da Universidade.

Quadro – 53 Número de alunos admitidos a exame final na 2ª Circunscrição nos anos letivos de 1878-1879 e 1886-1886

| Liceus | Inglês | |
|----------------|-----------|-----------|
| | 1878-1879 | 1885-1886 |
| Coimbra | 14 | 32 |
| Castelo Branco | ---- | ---- |
| Guarda | ---- | ---- |
| Leiria | ---- | ---- |
| Viseu | 2 | 2 |
| Lamego | ---- | ---- |

Fonte: Anuário do Lyceu Nacional de Coimbra, 1879-1880 e Ministério do Reino, maço 3762.

Nos anos letivos de 1878-79 e 1885-86 somente os liceus de Coimbra e Viseu admitiram alunos a exame final na disciplina de inglês. Em 1883, no Liceu de Coimbra, 5 alunos foram aprovados no exame de inglês e 4 no de Viseu. Nos restantes liceus da Circunscrição não se realizaram exames de inglês. No ano seguinte, foram aprovados 9 alunos no Liceu Central de Coimbra e 6 no de Viseu⁸²⁵.

No ano de 1884, a frequência dos liceus encontrava-se quase deserta, tendo o ensino livre atingido proporções extraordinárias. A extinção dos exames nos anos ímpares e a sua conversão em exames de classe fez com que os alunos abandonassem os institutos oficiais onde não podiam frequentar, conjuntamente, os dois anos da mesma classe e optassem pelo ensino particular, que não satisfazia totalmente aquela aspiração, no intuito de ganharem tempo, embora com prejuízo do estudo. Mesmo no Liceu Central de Coimbra (de todos o mais frequentado) nenhum curso chegou a obter 60 alunos, não havendo por isso razão para desdobramentos⁸²⁶.

1.3. NA 3ª CIRCUNSCRIÇÃO ACADÉMICA

No liceu do Porto, sede desta circunscrição académica, embora os exames finais de francês realizados representem quase o dobro dos de inglês, a desproporção assinalada não era tão elevada como noutros liceus do país,

⁸²⁵ Vide Estatística dos Exames Finais de Inglês, na 2ª Circunscrição, nos meses de Julho, Agosto e Outubro de 1882-83 e 1883-84. In, ANTT, Ministério do Reino, maço 3753.

⁸²⁶ Vide *Relatório do Inspector Luiz Albano d'Andrade Moraes e Almeida*, 26 de Dezembro de 1884, Coimbra. In ANTT, Ministério do Reino, maço 3753.

nomeadamente nos de Viana do Castelo e de Bragança. A procura pela aprendizagem do inglês era manifestamente inferior à do francês e ao longo de toda a década de 80, do século XIX, essa tendência praticamente não sofreu qualquer alteração. Repare-se no quadro 54:

Quadro 54 – Mapa dos exames requeridos nos liceus da 3ª circunscrição académica de instrução secundária nos anos letivos de 1885-1886 e 1890-1891

| | 1885-1886⁸²⁷ | | 1890-1891 | |
|-------------------------|--------------------------------|---------|------------------|---------|
| | Inglês | Francês | Inglês | Francês |
| LICEUS | | | | |
| Porto | 134 | 370 | 184 | 319 |
| Braga | 9 | 157 | 107 | 142 |
| Vila Real | ----- | 9 | 7 | 19 |
| Viana do Castelo | ----- | 38 | 38 | 48 |
| Bragança | ----- | 18 | 39 | 57 |
| Amarante | ----- | ----- | 31 | 70 |
| TOTAL | 143 | 592 | 406 | 655 |

Fonte: ANTT, Ministério do Reino, maços 3762 e 3772.

Somente o Liceu do Porto regista uma elevada frequência de alunos na cadeira de inglês, a avaliar pelo número de alunos requerentes de exame naquela cadeira. Entre 1886 e 1891 assiste-se a aumento significativo da aprendizagem de inglês relativamente ao francês, de 143 para 406 alunos que realizaram exame desta língua.

No ano letivo de 1889-1890, o movimento de exames da 3ª circunscrição académica era ainda muito diminuto, como se pode verificar pelo número de alunos requerentes nos vários liceus da circunscrição, exceção apenas para o liceu sede:

⁸²⁷ Os valores referentes ao ano letivo de 1885-1886 englobam os exames de classe (internos e externos), finais (estranhos) e singulares (estranhos).

Quadro 55 - Mapa estatístico dos alunos examinados em inglês (2º ano) nos liceus da 3ª circunscrição académica na 1ª e 2ª épocas em 1889-1890

| | 1ª Época | | | | | | 2ª Época | | |
|---|----------------|-----------|---------|----------|-----------|---------|----------|-----------|---------|
| | Internos | | | Externos | | | Externos | | |
| | Perderam o ano | Aprovados | Adiados | Faltaram | Aprovados | Adiados | Faltaram | Aprovados | Adiados |
| Liceu Central do Porto | 45 | 16 | 0 | 26 | 74 | 64 | 2 | 44 | 28 |
| Liceu Nacional de Braga | 30 | 13 | 1 | 13 | 17 | 24 | 5 | 10 | 4 |
| Liceu Nacional de Viana do Castelo | 11 | 7 | 1 | 4 | 1 | 2 | 1 | 9 | 6 |
| Liceu Nacional de Vila Real | 5 | 6 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 |
| Liceu Nacional de Bragança | 3 | 13 | 1 | 0 | 4 | 4 | 0 | 1 | 0 |
| TOTAL | 94 | 55 | 3 | 43 | 98 | 95 | 8 | 66 | 39 |

Fonte: ANTT, Ministério do Reino, maço 3771, Inspeção da Instrução Secundária da 3ª circunscrição académica, no ano letivo de 1889-1890.

Entre todos os liceus, somente os do Porto e de Braga registam um número significativo de alunos externos requerentes de exame de inglês. Nos restantes liceus o número de alunos que se submeteram a exame de língua inglesa não é expressivo quando comparado com aquelas duas instituições.

1.4. NAS TRÊS CIRCUNSCRIÇÕES ACADÉMICAS

Em relação aos exames de classe realizados nas três circunscrições académicas entre 1883 e 1892 é notória uma frequência bastante reduzida da cadeira de inglês relativamente ao francês. Até o ano letivo de 1887-1888, a maioria dos alunos praticamente abandona o estudo de inglês, invertendo-se essa tendência a partir do ano seguinte, quando o número de alunos requerentes de exame de classe sofre um aumento exponencial (de 379 para 1140) que se vai manter até à reforma de Jaime Moniz, em 1894-1895.

Quadro 56 - Exames de classe feitos nas três circunscrições académicas entre 1883 e 1892

| Anos letivos | Disciplinas | |
|----------------|-----------------|----------------|
| | Língua Francesa | Língua Inglesa |
| 1883-84 | 1227 | 7 |
| 1884-85 | 1188 | 39 |
| 1885-86 | 1217 | 94 |
| 1886-87 | ----- | ----- |
| 1887-88 | 3540 | 379 |
| 1888-89 | 2570 | 1140 |
| 1889-90 | 2241 | 1263 |
| 1890-91 | 2367 | 1657 |
| 1891-92 | 2364 | 1502 |

Fonte: Estatística do Ensino Secundário 1887-88 a 1891-92 (Anuário Estatístico de Portugal 1892). In Biblioteca da Ajuda, Ministério do Reino, documento 54-VII-2 (24). Os dados referentes aos anos de 1883-84 e 1885-86 foram recolhidos de Salema, Maria José (1993), *A didáctica das línguas vivas e o ensino do francês nos liceus portugueses na viragem do século: o período de 1894 a 1910*.

Entre os anos letivos de 1883-1884 e 1885-1886, o movimento dos exames finais e singulares, nas três circunscrições académicas, registou uma ligeira evolução em ambas as línguas, muito embora o número de alunos requerentes de exame de francês fosse muito superior aos de inglês. Entre o ano de 1884 e 1885, assiste-se a um aumento exponencial do número de alunos que requereram exame de inglês, tendo esse número quase que duplicado em relação ao ano transacto. A partir de 1886, assiste-se a um aumento pouco significativo do número de exames finais nas duas línguas vivas e que se vai manter até à viragem de século XIX-XX.

Segundo Arthur Montenegro, presidente do júri dos exames de saída do curso geral (internos, 2ª turma, 5ª classe), do Liceu Central de Lisboa, os maiores progressos ocorreram nas disciplinas de línguas, não que fossem mal orientadas mas sobretudo pelos defeitos que pervertiam o seu anterior ensino.

Na opinião do professor Augusto Santos, presidente do júri dos exames de saída do curso geral (externos, 5ª classe), do mesmo liceu, a forma como, em Portugal, o ensino das línguas modernas se realizava necessitava, de facto, de ser profundamente alterado:

Nos exames a que tenho assistido em vários lyceus, como presidente, ainda não deixei de observar que os alunos experimentam grande dificuldade em falar o francez, e, quanto ao alemão, nem isso tentam. Comquanto os programmas

respectivos inculquem a necessidade de se dar aos alunos alguma capacidade para se exprimirem n'essas línguas oralmente e por escripto, a verdade é que, em geral, essa advertência, principalmente pelo que diz respeito à conversação, não tem sido observada. Os alunos, em regra, não adquirem uma noção real e positiva das línguas modernas (...)⁸²⁸.

Apesar dos esforços de alguns professores, o ensino liceal padecia ainda de vários males, nomeadamente a prevalência da memória, da preparação artificial, do questionário e do léxico. Segundo aquele mesmo professor, aos alunos faltava-lhes ainda atividade própria, iniciativa, espontaneidade intelectual, reflexão e invenção que eram um sinal evidente do atraso e da inferioridade que eram necessários combater. Atente-se no quadro 6 que sintetiza os exames finais e singulares feitos nas três circunscrições académicas, na 1ª e 2ª épocas, entre os anos letivos de 1883-84 e 1885-86:

Quadro 57 - Exames finais e singulares feitos nas três circunscrições académicas

| Anos letivos | | | | | | | | | | |
|-----------------|------------|-----------|-------|------------|-----------|-------|------------|-----------|-------|-------------|
| | 1883-84 | | | 1884-85 | | | 1885-86 | | | |
| Disciplinas | Ex. Finais | Ex. Sing. | Total | Ex. Finais | Ex. Sing. | Total | Ex. Finais | Ex. Sing. | Total | Total geral |
| Língua Francesa | 405 | 35 | 440 | 398 | 78 | 476 | 375 | 143 | 518 | 1434 |
| Língua Inglesa | 123 | 1 | 124 | 231 | - | 231 | 261 | 1 | 262 | 617 |

Fonte: In Salema, Maria José (1993), *A didáctica das línguas vivas e o ensino do francês nos liceus portugueses na viragem do século: o período de 1894 a 1910*, p. 451.

⁸²⁸ Cf. Dr. Augusto Santos, "Relatório sobre os exames de saída (externos, 5ª classe), do Lyceu Central de Lisboa", 1902. In *Boletim da Direção Geral de Instrução Pública*, Anno II, Janeiro-Abril 1903, Fasc. I-IV, Lisboa, 1903.

1.5. OS EXAMES DE SAÍDA DO CURSO GERAL E DO COMPLEMENTAR

Era por intermédio destas provas finais que se obtinham os respetivos diplomas e títulos. Na verdade, a maioria das profissões e carreiras públicas só podiam ser exercidas pelos detentores de um diploma legal. Por esse motivo, o exame revestia-se de uma importância capital na vida de qualquer estudante e das suas famílias. A reprovação no exame não era uma apenas uma questão económica mas principalmente de trabalho e tempo desperdiçados.

De facto, as probabilidades de uma aprovação ser bem-sucedida encontravam-se, em grande parte, dependentes do estudo realizado pelo aluno e da consistência dos conhecimentos adquiridos. Todos os anos acontecia, porém, que estudantes bem preparados não fossem bem-sucedidos no exame. E o oposto também se verificava: alunos com uma preparação notoriamente insuficiente obtinham aprovação nos exames.

Segundo o professor Coelho, a imparcialidade que se pretendia alcançar e manter nem sempre era conseguida. Por vezes, o candidato era avaliado não só pela maior ou menor justeza das suas respostas, mas principalmente pela boa ou má impressão que causasse no júri. O examinador não apontava os erros do aluno, nem percorria todas as matérias do programa mas a boa impressão causada era fundamental e geralmente dependia de uma dicção e pronúncia corretas, de uma apresentação distinta e de respostas dentro do limite de tempo. Por vezes, a questão do acaso era decisiva no resultado do exame:

Assim como o acaso faz passar muito ignorante, faz também naufragar muito candidato perfeitamente habilitado. Pode acontecer que um candidato instruído seja interrogado numa questão em que está pouco seguro ou que ele não compreendeu bem; este candidato, se não der com um jury que o explore noutro ponto ou que o ajude, será inevitavelmente reprovado, não obstante saber perfeitamente o todo das matérias, do programa de que faz parte a questão que o comprometeu. Não se deve contar com a sorte, porque o acaso é mais vezes desfavorável⁸²⁹.

No entendimento daquele professor, nas línguas era indispensável traduzir as versões, depois de terminadas, e fazer a sua análise. Era nesta operação que os examinadores encontravam muitos erros de concordância, de regência, de ortografia

⁸²⁹ Cf. A. Coelho (1903), *Guia prático para exames com os programmas dos exames de saída do curso geral e complementar dos lyceus (segundo o decreto de 14 de Agosto de 1895)*.

que podiam ser calmamente corrigidos, consultando, para o efeito, os dicionários e gramáticas disponíveis no momento.

Ao longo de todo o século XIX e até à implantação do regime republicano, em Portugal, pouco bem se podia dizer relativamente às línguas francesa e inglesa. Eram ensinadas pelos antigos processos, os alunos revelavam defeitos graves de pronúncia, desconhecimento da composição e da sintaxe. As condições físicas das instituições também pouco ajudavam no momento de examinar os alunos. Em 1910, o presidente do júri dos exames de saída do curso geral, do Liceu Nacional da Guarda, referia que na disciplina de inglês, os alunos apresentavam-se fraquíssimos:

Alguns confundiam os verbos “to be” e “to have”. Não há biblioteca. Para poder seguir a leitura e tradução, nos exames de línguas, foi preciso pedir aos examinandos, por empréstimo, os respetivos livros que por sinal, estavam em geral prodigamente ilustrados com notas a lápis dos alunos ou dos explicadores⁸³⁰.

1.5.1. O PROGRAMA DOS EXAMES DO CURSO GERAL

As provas escritas do exame de saída do curso geral eram as seguintes:

- a) composição em português (hora e meia) e composição em francês (hora e meia). Esta composição era a redação de uma carta em francês sobre um assunto dado na ocasião da prova;
- b) tradução de latim para português (uma hora);
- c) tradução de português para alemão ou inglês (retroversão – uma hora);
- d) exercício matemático: aritmética, álgebra e geometria – duas horas);
- e) exercício de química ou física (uma hora);
- f) exercício de história natural (uma hora).

Estas provas tinham uma duração total de onze horas e decorriam durante três dias. As provas orais versavam sobre as matérias do 5º ano e sobre as matérias mais gerais das disciplinas de qualquer dos anos anteriores e constavam de interrogatórios vários, sempre em número igual ao das disciplinas de classe. Cada interrogatório durava, pelo menos, quinze minutos. As provas orais tinham uma

⁸³⁰ Relatório do presidente do júri dos exames de saída do curso geral, do *Liceu Nacional da Guarda*, no ano letivo de 1909-1910. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Direção Geral da Instrução Secundária e Especial, 1ª Repartição, 1911, cx. 7.

duração aproximada de três horas e só poderia ser examinado um aluno por dia. Se os alunos externos já tivessem feito algum exame de passagem ou admissão, convinha que os mesmos fossem declarados no requerimento para o exame de saída (art.º 84º do decreto de 14 de Agosto de 1895 - Programa dos exames de saída do curso geral).

1.5.2. O PROGRAMA DOS EXAMES DO CURSO COMPLEMENTAR

As provas escritas do exame de saída do curso complementar eram as seguintes:

- a) composição em português (hora e meia);
- b) tradução de latim para português (retroversão – duas horas meia);
- c) tradução de português para alemão (retroversão – uma hora);
- d) exercício matemático compreendendo 4 partes: aritmética, álgebra, geometria e trigonometria – três horas);
- e) exercício de física ou química (uma hora);
- f) exercício de botânica ou zoologia (uma hora).

De acordo com o art.º 187º, às provas escritas do exame do curso complementar era aplicável o disposto nos artigos 77º e 78º, § 1º.

As provas orais versavam sobre as matérias dos dois anos do curso complementar e constavam de tantos interrogatórios quantas eram as disciplinas do mesmo curso (art.º 188º). O interrogatório nas provas orais de línguas com exceção da língua pátria ligava-se à tradução de um trecho breve, tirado ao acaso no momento da prova, de capítulos de obras destinadas à 7ª classe. Na língua pátria, o interrogatório tinha por objeto a literatura nacional.

2. OS EXAMES DE INGLÊS ENTRE 1905 E 1974

A publicação do decreto de 1905 estabelecia seis tipos de exames: do curso geral, 1ª secção; do curso geral, 2ª secção; do curso complementar de ciências, do curso complementar de letras, de admissão a classe e singulares.

Os pontos para as provas escritas passam a ser redigidos em cada liceu, pelos professores das respetivas disciplinas e aprovados pelo Conselho escolar. O júri dos

exames do curso geral, 1ª secção, era constituído por todos os professores da 3ª classe, presidindo o respetivo diretor. O júri dos exames do curso geral, 2ª secção, era formado pelos professores da 5ª classe, presidindo um professor do ensino superior ou um professor efetivo dos liceus centrais, nomeado pelo Governo. O júri dos exames dos cursos complementares era constituído pelos professores da 7ª classe, presidindo um professor do ensino superior nomeado pelo Governo. O julgamento das provas era feito em conferência. Não eram admitidos às orais os examinandos que nas provas escritas de duas ou mais disciplinas obtivessem média inferior a 6 valores, no exame do curso geral, 1ª secção; inferior a 8 valores, no exame do curso geral, 2ª secção; inferior a 10 valores no exame de qualquer dos cursos complementares. E seriam aprovados os examinandos que nas provas orais obtivessem, em cada disciplina, a média de 10 valores, pelo menos. Ao examinando que ficasse reprovado apenas numa disciplina era permitida a repetição do exame singular dessa disciplina, dois meses depois.

Em 1917, o plano da organização de 1905 é mantido com algumas alterações ligeiras (decreto de 1917). A distinção entre alunos internos e externos é restabelecida. Para os alunos internos existiam quatro tipos de exames: os do curso geral, 2ª secção; do curso complementar de letras, do curso complementar de ciências e singulares. Para os alunos externos havia além destes, os exames do curso geral (1ª secção) e de admissão a classe. Em cada liceu e para cada disciplina, o conselho de professores dessa disciplina devia organizar 10 pontos, pelo menos, para as provas escritas e outros tantos para as provas práticas se as houvesse. Para cada prova, o ponto era tirado à sorte, pelo primeiro aluno da pauta. Para os alunos internos, o júri dos exames do curso geral, 2ª secção, era constituído pelos professores da 5ª classe, presidido pelo respetivo diretor, se o liceu fosse central e por um professor efetivo do ensino secundário, nomeado pelo Governo e estranho ao liceu, se este fosse nacional. Para os alunos externos, os vogais do júri destes exames eram designados pelo Conselho Escolar e presidido por um professor do ensino superior ou do ensino secundário oficial, nomeado pelo Governo. O presidente do júri de exames de qualquer dos cursos complementares era um professor do ensino superior ou do ensino secundário, nomeado pelo Governo; para

os alunos internos, os vogais eram os professores da 7ª classe; para os externos, os vogais eram designados pelo Conselho Escolar.

Depois de terminadas as provas escritas, o júri reunia para as julgar numa ou em mais sessões, se fosse caso disso. Os vogais examinadores exaravam nas respetivas provas, as notas que propunham, seguindo-se a votação por todos os membros do júri. A classificação de cada prova obtinha-se tomando a média aritmética dos valores votados. Todo o examinando que obtivesse média inferior a 10 valores, em duas ou mais disciplinas, ficava reprovado. Concluídas e votadas as provas orais, o examinando que obtivesse 10 valores, pelo menos, em cada disciplina, ficava imediatamente aprovado. A classificação era, deste modo, a média das provas escritas e orais.

Com a publicação do decreto de 1918, o curso geral dos liceus foi dividido em duas secções. A 1ª secção integrava então as duas primeiras classes e a 2ª secção, as duas seguintes. O exame de passagem à 2ª secção era obrigatório quer para os alunos internos quer externos. Foi somente a partir de 1921 que a distinção entre examinandos internos e externos foi definitivamente suprimida (decreto de 1921). Os pontos para as provas escritas eram redigidos pelos examinadores das respetivas disciplinas e aprovados pelos júris nas suas reuniões preparatórias. Para os alunos matriculados no curso complementar de ciências, a frequência das aulas de inglês e alemão teórico e prático e de francês prático, seria facultativa, não devendo nenhuma destas disciplinas constituir prova de exame final; os alunos externos encontravam-se igualmente dispensados das referidas provas (nova redação do art.º 3º do decreto lei nº 13152, de 16 de Fevereiro de 1926, aprovada em 24 de Março de 1927).

A partir do ano de 1931, para todos os alunos, internos e externos, havia os seguintes exames: do curso geral, 1º ciclo; do curso geral; dos cursos complementares. E ainda para os externos: de admissão a classe e singulares (decreto de 1931). Em 1932, o número de alunos externos que requereram exames da 5ª e 7ª classe nos vários liceus de Portugal foi o seguinte:

Quadro 58 – Mapa do número de alunos externos que requereram exames da 5ª e 7ª classe nos vários liceus do país em 1932

| | 5ª classe | | 7ª classe | Total Inglês |
|------------------------------|-----------|--------|-----------|--------------|
| Liceus | Francês | Inglês | Inglês | |
| Angra do Heroísmo | ---- | ---- | ---- | ---- |
| Aveiro | 3 | 1 | ---- | 1 |
| Beja | 5 | ---- | ---- | ---- |
| Braga | 2 | 4 | 3 | 7 |
| Bragança | ---- | ---- | ---- | ---- |
| Castelo Branco | 2 | 2 | ---- | 2 |
| Chaves | 4 | 4 | ---- | 4 |
| José Falcão | 26 | 33 | 7 | 40 |
| Dr. Júlio Henriques | 2 | 2 | ---- | 2 |
| Infanta D. Maria | 1 | 1 | ---- | 1 |
| Évora | 11 | 7 | 1 | 8 |
| Faro | 1 | 2 | ---- | 2 |
| Funchal | ---- | ---- | ---- | --- |
| Guarda | 2 | 1 | ---- | 1 |
| Guimarães | 1 | 1 | ---- | 1 |
| Horta | 1 | 1 | ---- | 1 |
| Lamego | 2 | 2 | ---- | 2 |
| Leiria | ---- | ---- | ---- | --- |
| Passos Manuel | 17 | 17 | ---- | 17 |
| Camões | 16 | 17 | 1 | 18 |
| Normal (Pedro Nunes) | ---- | ---- | ---- | ---- |
| Gil Vicente | 22 | 24 | 2 | 26 |
| D. João de Castro | 24 | 24 | ---- | 24 |
| Maria Amália Vaz de Carvalho | 14 | 15 | 1 | 16 |
| D.Filipa de Lencastre | 16 | 2 | ---- | 2 |
| Ponta Delgada | ---- | ---- | ---- | ---- |
| Portalegre | ---- | ---- | ---- | ---- |
| Alexandre Herculano | 16 | 18 | 2 | 20 |
| Rodrigues de Freitas | 10 | 12 | 2 | 14 |
| Carolina Michaelis | 50 | 50 | ---- | 50 |
| Póvoa de Varzim | 7 | 7 | ---- | 7 |
| Santarém | ---- | ---- | ---- | ---- |
| Setúbal | 5 | 1 | ---- | 1 |
| Viana do Castelo | 1 | 1 | ---- | 1 |
| Vila Real | 3 | 3 | ---- | 3 |
| Viseu | 9 | 9 | ---- | 9 |

Fonte: Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1483.

Uma análise atenta do quadro 58 permite-nos concluir que os liceus de Coimbra (José Falcão) e do Porto (Carolina Michaëlis, Rodrigues de Freitas e Alexandre Herculano) foram os que registaram o maior número de exames de inglês da 5ª e 7ª classe; em Lisboa, os números mais elevados registaram-se nos liceus de

Gil Vicente, D. João de Castro, Camões, Passos Manuel e Maria Amália Vaz de Carvalho. Ainda que reduzido mas com alguma expressão, no conjunto dos restantes liceus, destacam-se os liceus de Viseu, Évora e Braga.

Em 1936, de acordo com o decreto nº 27084, os exames liceais eram de dois tipos: de ciclo e singulares. Os primeiros destinavam-se à obtenção da carta do curso liceal e os segundos à obtenção de um diploma legal de habilitação em disciplinas isoladas, sem dependência de inscrição. Os exames constavam de duas provas escritas em cada disciplina e de uma prova oral nas de línguas vivas. Das duas provas escritas de cada disciplina, o júri escolhia a melhor. O examinando que obtivesse pelo menos a classificação de 10 valores ficava aprovado.

O regime do ponto múltiplo foi, porém, abolido. Os pontos eram comuns a todos os examinandos de cada liceu e a apreciação das provas era feita por um único júri nomeado para cada disciplina. No fim dos exames de cada ciclo, o Conselho de ciclo atribuía aos alunos que o tivessem concluído, a respetiva classificação, nunca inferior a 10 valores. Esta classificação era baseada na média aritmética das notas obtidas em todas as disciplinas do ciclo, que o Conselho poderia corrigir pela consideração das notas obtidas no ensino por sessões e pelos antecedentes pedagógicos do aluno.

Em 1939, nos exames singulares da disciplina de inglês, as taxas de reprovações mais elevadas circunscrevem-se aos alunos externos dos liceus de Beja, Chaves, Porto, Faro, Portalegre e Braga⁸³¹. Nos restantes liceus de Portugal, as percentagens de exclusões dos alunos externos são pouco expressivas o que revela que o aproveitamento nos exames da disciplina de inglês era bastante significativo.

Em 1943, dum total de 1226 alunos internos que realizaram exame de inglês do 2º ciclo, 1139 aprovaram e 87 reprovaram; dos 2878 alunos externos, 1728 aprovaram e 1150 reprovaram. Destes valores facilmente se depreende que a preparação dos alunos externos era bastante insuficiente quando comparada com a dos alunos internos. Repare-se no quadro 59 que sintetiza o aproveitamento dos exames de inglês do 2º ciclo, dos alunos internos e externos, nos liceus do continente:

⁸³¹ Vide "Mapa das percentagens de exclusões dos exames do 2º ciclo, por liceus do continente, e por disciplinas, na época de Julho de 1939". In *Labor* 103, p. 104.

Quadro 59 – Resultados dos exames de inglês do 2º ciclo nos liceus do continente no ano letivo de 1942-1943

| LICEUS | | Inglês | | | |
|------------------|------------------------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | | Internos | | Externos | |
| | | Aprovados | Reprovados | Aprovados | Reprovados |
| Aveiro | | 25 | 1 | 45 | 26 |
| Beja | | 16 | 0 | 22 | 7 |
| Braga | | 32 | 3 | 82 | 34 |
| Bragança | | 25 | 0 | 25 | 18 |
| Castelo Branco | | 41 | 5 | 49 | 27 |
| Chaves | | 10 | 0 | 1 | 3 |
| Coimbra | Infanta D. Maria | 39 | 1 | 54 | 30 |
| | D. João III | 75 | 0 | 93 | 82 |
| Évora | | 24 | 4 | 23 | 37 |
| Faro | | 43 | 1 | 38 | 22 |
| Guarda | | 30 | 0 | 29 | 17 |
| Guimarães | | 10 | 5 | 19 | 16 |
| Lamego | | 12 | 0 | 17 | 19 |
| Leiria | | 15 | 0 | 33 | 18 |
| Lisboa | Camões | 101 | 3 | 91 | 54 |
| | D. Filipa de Lencastre | 61 | 1 | 151 | 69 |
| | Gil Vicente | 34 | 4 | 85 | 33 |
| | Maria Amália Vaz de Carvalho | 55 | 3 | 131 | 75 |
| | Passos Manuel | 49 | 6 | 101 | 47 |
| | Pedro Nunes | 80 | 1 | 62 | 65 |
| | Pedro Nunes (secção) | 30 | 5 | 21 | 52 |
| | Colégio Militar | 40 | 3 | -- | -- |
| | Instituto de Odivelas | 8 | 0 | -- | -- |
| Portalegre | | 16 | 12 | 12 | 29 |
| Porto | Alexandre Herculano | 26 | 10 | 90 | 83 |
| | Carolina Michäelis | 42 | 0 | 67 | 46 |
| | Carolina Michäelis (secção) | 28 | 3 | 37 | 20 |
| | Rodrigues de Freitas | 38 | 1 | 109 | 82 |
| Póvoa de Varzim | | 14 | 3 | 32 | 12 |
| Santarém | | 15 | 0 | 88 | 39 |
| Setúbal | | 31 | 13 | 16 | 16 |
| Viana do Castelo | | 19 | 3 | 3 | 3 |
| Vila Real | | 28 | 6 | 16 | 21 |
| Viseu | | 27 | 0 | 86 | 48 |
| TOTAL | | 1139 | 87 | 1728 | 1150 |

Fonte: *Liceus de Portugal*, nº 34, Lisboa, Abril de 1944.

No ano seguinte, nos exames da disciplina de inglês, do 2º ciclo (quadro 60), realizados nos liceus de Lisboa verifica-se que de um total de 1465 exames realizados, nas diferentes categorias, a percentagem de alunos reprovados não é superior a 24,7% (362 alunos) enquanto a de aprovados atinge 75,3% (1103 alunos):

Quadro 60 – Resultados obtidos na disciplina de inglês do 2º ciclo nos liceus de Lisboa, na época de Julho de 1944

| Liceus de Lisboa | Categoria de examinandos | Inglês | |
|------------------------|--------------------------|-----------|------------|
| | | Aprovados | Reprovados |
| Camões | A | 85 | 2 |
| | B | 77 | 7 |
| | C | 5 | 0 |
| | D | 5 | 1 |
| | E | 47 | 20 |
| D. Filipa de Lencastre | A | 23 | 0 |
| | B | 77 | 21 |
| | C | 8 | 4 |
| | D | 8 | 2 |
| | E | 59 | 50 |
| Gil Vicente | A | 38 | 3 |
| | B | 47 | 8 |
| | C | 2 | 0 |
| | D | ---- | ---- |
| | E | 9 | 14 |
| Maria Amália | A | 60 | 0 |
| | B | 113 | 25 |
| | C | 12 | 2 |
| | D | 14 | 1 |
| | E | 72 | 30 |
| Passos Manuel | A | 72 | 9 |
| | B | 39 | 7 |
| | C | 6 | 1 |
| | D | 4 | 0 |
| | E | 53 | 35 |
| Pedro Nunes | A | 52 | 0 |
| | B | 13 | 8 |
| | C | --- | ---- |
| | D | 3 | 0 |
| | E | 33 | 76 |
| Pedro Nunes (secção) | A | 14 | 0 |
| | B | 30 | 10 |
| | C | 3 | 2 |
| | D | 2 | 3 |
| | E | 18 | 21 |
| | TOTAL | 1103 | 362 |

Fonte: Mapa 2 da revista *Liceus de Portugal*, nº 38, Lisboa, 1944, p. 148.

Classe A – constituída pelos alunos internos dos liceus; Classe B – constituída pelos alunos externos do ensino particular em estabelecimento; Classe C – constituída pelos alunos externos do ensino particular individual; Classe D – constituída pelos alunos externos do ensino doméstico; Classe E – constituída pelos indivíduos maiores ou emancipáveis.

Ao contrário do que seria de esperar, a categoria dos maiores e emancipáveis⁸³² (classe E) é a que reúne o número mais elevado de examinandos que requereram exame de inglês, nos sete liceus de Lisboa: 537, ou seja, cerca de 36,6% do número total dos alunos examinados. Nesta categoria reprovaram 246 alunos (45,8%) enquanto 291 alunos (54,2%) aprovaram o exame de inglês.

No que se refere aos alunos internos (classe A), foram examinados 358, sendo a percentagem de reprovações bastante reduzida, não ultrapassando 3,9% (14 alunos) enquanto a taxa de aprovação situou-se nos 96,1% (344 alunos).

Num total de 482 alunos externos do ensino particular em estabelecimento (classe B) que realizaram o referido exame, registou-se uma percentagem de reprovações que atinge apenas 17,8% (86 alunos), o que denota que os resultados obtidos até foram bastante satisfatórios. A percentagem de alunos aprovados foi de 82,2% (396 alunos).

Em 1944 foi restabelecido o sistema de exames com provas escritas e orais em cada disciplina. Em cada liceu, os pontos passaram a ser redigidos por professores designados pelo respetivo reitor.

Entre 1944 e até o ano de 1950, as provas escritas de inglês e de alemão do 3º ciclo revelaram, na generalidade, uma boa preparação dos examinandos (quadro 61). No ano letivo de 1943-44, o aproveitamento no 4º ano de inglês (83%) foi o resultado não só da boa preparação dos estudantes mas também por se tratar de um ano de iniciação da língua estrangeira. No 5º ano, a percentagem de aprovações (83%) não sofreu alterações em relação ao 4º ano, tendo o 6º ano registado todavia uma ligeira diminuição (79%) mas sem contudo comprometer o sucesso da disciplina de inglês. No ano seguinte (1945-46), a taxa de aprovação do 4º ano situou-se nos 79%, tendo aumentado para 83% no 5º ano e 85% no 6º ano. Em 1946-47, a taxa de aproveitamento, no 4º ano, situou-se nos 75%, tendo

⁸³² Esta categoria era constituída na sua maioria por estudantes que ou frequentavam escolas cujas direcções não queriam responsabilizar-se oficialmente pelos resultados fáceis de prever ou então eram alunos de professores particulares sem as habilitações para os apresentarem a exame. Incluíam-se ainda nesta categoria indivíduos de empregos geralmente modestos que procuravam, por esforço próprio, obter o diploma do curso geral dos liceus. Uma vez que não dispunham de tempo para estudar nem de disponibilidade económica para pagar “professores explicadores”, faziam o exame de ciclo por “conta-gotas”, isto é, disciplina por disciplina, pelo que só ao fim de alguns anos de tentativas obtinham o diploma de conclusão do 2º ciclo. Integravam ainda esta categoria os alunos do ensino particular individual que pretendiam acumular o exame das disciplinas que lhes faltavam para a conclusão do 2º ciclo, com um dos cursos complementares.

aumentado no 5º ano para 82% e no 6º ano para 84%. Em 1948-49, a taxa de aproveitamento manteve-se praticamente constante ao longo dos três anos de escolaridade (3º, 4º e 5º), oscilando entre 74% no 3º ano e 75% no 5º ano. Contudo, foi unicamente no 4º ano, onde os alunos registaram uma taxa de aproveitamento de 77%, resultante em grande parte, das alterações aos programas decretadas pela Reforma de 1947.

Quadro 61 – Número de alunos inscritos do ensino oficial e aproveitamento na disciplina de inglês entre 1943 a 1949.

| | Anos escolares | | | | | | | |
|--------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| | 3º ano | | 4º ano | | 5º ano | | 6º ano | |
| Anos letivos | Alunos inscritos | Alunos aprovados | Alunos inscritos | Alunos aprovados | Alunos inscritos | Alunos aprovados | Alunos inscritos | Alunos aprovados |
| 1943-1944 | ---- | ---- | 2180 | 1820 | 1791 | 1490 | 1481 | 1177 |
| 1945-1946 | ---- | ---- | 2950 | 2316 | 1944 | 1621 | 1533 | 1333 |
| 1946-1947 | ---- | ---- | 2781 | 2099 | 2299 | 1837 | 1738 | 1491 |
| 1948-1949 | 3478 | 2586 | 2375 | 1839 | 2357 | 1704 | 121 | 121 |

Fonte: Estatística da Educação dos anos letivos de 1943-44, 1945-46, 1946-47 e 1948-49, Instituto Nacional de Estatística, Lisboa

Em relação aos exames de inglês do 7º ano, o elevado número de alunos aprovados entre 1950 e 1960 resultava não só da boa preparação dos estudantes mas, também, das melhorias significativas que entretanto tinham sido introduzidas na organização do sistema de exames, principalmente em relação ao julgamento das provas escritas e orais. Em 1950, dos 180 alunos que requereram exame final de inglês do 7º ano, 158 foram aprovados⁸³³. No ano letivo de 1950-51, 139 alunos internos requereram exame de inglês do 7º ano, tendo sido aprovados 125 (54 homens e 71 mulheres); 179 alunos externos requereram o mesmo exame tendo sido aprovados 125 (54 homens e 71 mulheres)⁸³⁴. Em 1952, de um total de 507 alunos que se submeteram ao exame, 392 foram aprovados⁸³⁵.

⁸³³ *Estatística da Educação*, ano letivo 1949-50, Instituto Nacional de Estatística, Lisboa.

⁸³⁴ *Estatística da Educação*, ano lectivo 1950-51, Instituto Nacional de Estatística, Lisboa.

⁸³⁵ *Estatística da Educação*, ano lectivo 1951-52, Instituto Nacional de Estatística, Lisboa.

Já no ano letivo de 1952-53, o número de alunos que requereram exame desta disciplina aumentou exponencialmente: de 590 alunos requerentes, 453 foram aprovados no exame de inglês⁸³⁶, tendo esta tendência se mantido nos anos seguintes: em 1953-54, dos 589 alunos que requereram exame, 453 obtiveram aprovação⁸³⁷; em 1954-55, de um total de 739 alunos, 567 aprovaram⁸³⁸ e no ano letivo seguinte, dos 851 alunos que se submeteram a exame, 545 obtiveram aprovação⁸³⁹.

No ano letivo de 1964-65, o Liceu da Póvoa de Varzim foi aquele que registou a maior percentagem de reprovações. A percentagem de excluídos nas provas escritas de inglês do 3º ciclo foi de 45,9%. De um total de 74 alunos (2 internos e 72 externos⁸⁴⁰), 34 foram excluídos tendo 8 deles interposto recurso. As provas revistas pelo inspetor não revelaram desvios exagerados, muito embora fossem, no geral, muito fracas⁸⁴¹.

No ano de 1965/66, 583 alunos do ensino oficial foram aprovados no exame final de 2º ciclo em inglês e somente 106 reprovaram, o que traduz uma reduzida taxa de reprovações situada nos 15%. Repare-se no quadro 62 que representa o total de alunos do ensino oficial que realizaram exames finais do 2º ciclo em inglês, francês e alemão:

Quadro 62 – Número total de alunos do ensino oficial que fizeram exames finais de 2º ciclo em inglês, francês e alemão no ano letivo de 1965/66

| | Inglês | | Francês | | Alemão | |
|-----------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | Aprovados | Reprovados | Aprovados | Reprovados | Aprovados | Reprovados |
| 1965/1966 | 583 | 106 | 198 | 19 | 584 | 106 |
| Total | 689 | | 217 | | 689 | |

Fonte: Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 2/4787.

⁸³⁶ *Estatística da Educação*, ano lectivo 1952-53, Instituto Nacional de Estatística, Lisboa.

⁸³⁷ *Estatística da Educação*, ano lectivo 1953-54, Instituto Nacional de Estatística, Lisboa.

⁸³⁸ *Estatística da Educação*, ano lectivo 1954-55, Instituto Nacional de Estatística, Lisboa.

⁸³⁹ *Estatística da Educação*, ano lectivo 1956-57, Instituto Nacional de Estatística, Lisboa.

⁸⁴⁰ Do número total de externos encontram-se incluídos 15 internos que anularam a matrícula no fim do 2º período.

⁸⁴¹ Exposição dos encarregados de educação da maior parte dos alunos do 7º ano do curso complementar de letras, do Liceu Nacional da Póvoa de Varzim, referente aos resultados obtidos pelos seus educandos nos exames das disciplinas de português, inglês e alemão. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa (GEPAE), cx.2/4843.

2.1. AS PROVAS ESCRITAS DOS EXAMES LICEAIS

2.1.1. OS PONTOS DE INGLÊS

Os pontos para as provas escritas eram organizados pelos professores dos liceus em cooperação com a secção do Ensino Secundário do Conselho Superior de Instrução Pública. Em cada liceu, os júris eram designados pelo reitor, podendo presidir a qualquer deles um professor do ensino superior ou do secundário, nomeado pelo Governo. As provas escritas e práticas eram julgadas pelo júri de cada exame, em conferência, ou por examinadores superiormente indicados. Os examinandos que obtivessem nota inferior a 10 valores na maioria das disciplinas ou a 8 em duas ou mais ficavam reprovados. E eram dispensados das provas orais os alunos que obtivessem 10 valores, pelo menos, em cada disciplina e média não inferior a 12.

Os pontos utilizados nas provas escritas dos exames de línguas vivas eram constituídos por:

- 1) umas perguntas de fonética, que quase sempre, os alunos podiam resolver pela simples consulta de um dicionário;
- 2) umas perguntas de gramática que, ou eram meras generalidades, adquiríveis em breves lições e sem valor apreciável para definir saber, ou se referiam a particularidades, sem dúvida necessárias em boa porção, mas nunca exigíveis na totalidade;
- 3) a tradução e a retradução de frases curtas que, ou eram fáceis e nada definiam, ou eram idiomáticas e não podiam tão pouco definir o saber, visto que um aluno até podia conhecer muitas, mas nunca as conhecia na totalidade.

O facto de numerosos alunos terem tempo, dentro da hora do exame, para copiar toda a prova a fim de a levarem para casa, além do tempo despendido nos cálculos das cotações resumíveis a seu favor, revela que os pontos de exame, pelo menos até o início do ano 1940, ainda se encontravam mais direccionados à memória do que ao raciocínio. Por outro lado, o facto dos examinandos de inglês e alemão terem acesso ao vocabulário referente aos textos daquelas línguas limitava igualmente qualquer exercício de pensamento.

Na opinião do professor Prado Coelho, os textos nas disciplinas de inglês e alemão deviam ser cuidadosamente escolhidos, sendo certo que as próprias

traduções e retroversões se tornassem demonstrativas e consequentemente válidas, na medida em que satisfizessem ao critério enunciado, o qual visava sobretudo atribuir ao raciocínio, o lugar que lhe competia na execução dos pontos de exame. De igual modo e segundo o entendimento do referido professor, o número dos quesitos e as cotações, nomeadamente nas disciplinas referidas, deviam ser profundamente remodeladas de modo que as cotações mais elevadas pudessem incidir nos quesitos destinados a averiguar o alcance do domínio da inteligência⁸⁴².

Com efeito, os pontos estruturados nestes moldes tornavam os exames muito aleatórios e os alunos geralmente preparavam-se para eles por meras habilidades que pouco se encontravam relacionadas com o conhecimento necessário. Na opinião do professor António Botelho, do *Liceu de Alexandre Herculano*, seria muito fácil organizar pontos perfeitamente aptos para apurarem a habilitação real dos alunos:

Eles pediriam a tradução para a língua estrangeira dum trecho de português de dificuldade média e da extensão de seis a oito linhas do comum papel almaço e a tradução para português dum trecho da língua estrangeira, também de dificuldade média e da mesma extensão. Estes exercícios seriam feitos sem dicionários mas o ponto daria o vocabulário dos termos pouco correntes e esclareceria as construções idiomáticas não frequentes. Poderia ainda pedir-se sobre os trechos qualquer explicação gramatical.

Os pontos assim elaborados, além de averiguarem bem o conhecimento dos alunos, evitavam ainda a desigualdade que decorria da notória diferença de dicionários utilizados.

Na verdade, os pontos que serviam para as provas escritas de línguas vivas não reuniam as condições necessárias para se distinguir os alunos que de facto sabiam e dos que ignoravam a matéria do programa⁸⁴³.

Nos exames realizados em 1938, os pontos das línguas vivas foram acompanhados dos respetivos vocabulários impressos, pelo que foi vedado o uso de quaisquer dicionários durante a prestação das provas. A partir do ano de 1970 foi

⁸⁴² Cf. Proposta apresentada na sessão da Junta Nacional de Educação, de 3 de Janeiro de 1941, de A. do Prado Coelho. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1841.

⁸⁴³ *Labor 77*, 1936, pp. 263-264.

autorizado, nos exames de línguas vivas, o uso de dicionários da própria língua, isto é, inglês-inglês, francês-francês e alemão-alemão⁸⁴⁴.

Nos exames de 1940, pela primeira vez foram enviados, aos liceus, impressos para a organização de mapas estatísticos dos exames e tabelas para o cálculo da frequência de respostas erradas nos questionários dos pontos de inglês. Em 1941, os vocabulários dos pontos de latim, francês, inglês e alemão foram apensos aos pontos, em separado, a fim de facilitar a sua consulta. Pela mesma razão, os trechos das provas de português, de latim e das línguas vivas deviam ser impressos em separado⁸⁴⁵.

Desde a década de 30 que a revisão dos métodos adotados na elaboração e organização dos pontos para as provas escritas dos exames liceais era necessária e urgente. Com a publicação do Estatuto de 1947, os pontos passaram a ser organizados pela Inspeção do Ensino Liceal, coadjuvada por professores designados pelo ministro. Uma tentativa de solução do problema dos exames passava antes de mais por:

1º Cada professor, agregado, auxiliar ou efetivo organizar um ponto para cada exame de ciclo da disciplina ou disciplinas que regesse, observando o disposto nos artigos 485º e 486º do Estatuto do Ensino Liceal;

2º Esses pontos seriam apreciados pelos Conselhos de professores das diferentes disciplinas, devendo cada Conselho escolher apenas um para cada exame de ciclo da respetiva disciplina;

3º Os pontos aprovados pelos Conselhos de professores de todos os liceus seriam enviados pelos respetivos reitores a uma comissão de professores nomeada pelo ministro que escolhia os cinco melhores para cada exame de ciclo de cada disciplina;

4º Os pontos escolhidos por essa comissão davam entrada na Inspeção do Ensino Liceal, para que os inspetores elessem, em definitivo, os que deviam ser usados na época de exames.

Com efeito, os exames de inglês versavam sobre o programa da disciplina ao longo de todo o ciclo e constavam das seguintes provas:

⁸⁴⁴ Circular nº 659 de 5 de Junho de 1970. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2665.

⁸⁴⁵ *Liceus de Portugal, Boletim da Acção Educativa de Portugal*, nº 30, Lisboa, Dezembro de 1940.

- a) duas provas escritas, das quais o júri considerava somente a melhor para classificação;
- b) uma prova oral.

Importa salientar que, no caso das duas provas escritas, uma delas era praticamente nula; um aluno que obtivesse uma classificação de 10 e 0 valores nas duas provas da disciplina ficava aprovado enquanto outro que obtivesse duas classificações de nove valores seria imediatamente reprovado. Este processo não era todavia o mais justo para aferir e avaliar os conhecimentos dos examinandos. Na opinião do reitor do Liceu D. João III, a segunda prova escrita devia servir de contraprova e, deste modo, substituí-a com alguma vantagem a prova oral, sendo a nota final a média das notas das duas provas. Não sendo assim, o reitor daquele liceu julgava mais razoável que, classificada a primeira prova escrita, só realizassem a segunda os alunos que não tivessem obtido aprovação ou somente aqueles que pretendessem fazer melhoria de nota.

Quanto à prova oral, na sua opinião, não era possível a sua realização dentro do prazo máximo estipulado de 5 minutos para cada aluno uma vez que, na maioria dos casos, aquele prazo era excedido principalmente nos casos dos alunos cuja preparação suscitava dúvidas ao examinador⁸⁴⁶.

Em 1937, com o propósito de reduzir a um mínimo aceitável os inconvenientes do subjetivismo na correção e julgamento das provas foram estabelecidas novas normas de classificação que constam das “Instruções para a correção e julgamento das provas dos exames liceais do 1º e 2º ciclos e da 7ª classe (letras e ciências) no ano de 1937”. Aquilo que de facto se pretendia com elas era “conseguir uma uniformidade que permitisse distribuir com equidade a justiça relativa”. Na verdade, naqueles tempos de concorrência e consequente seleção de valores, o resultado de um exame não podia ou não devia depender exclusivamente do critério do examinador. Porém, o problema era de fácil resolução. Na maioria das vezes, a sorte do examinando dependia do professor que corrigia e classificava a prova do exame. Contudo, os fins das “Instruções” não foram atingidos devido a fatores vários.

⁸⁴⁶ Vide, *Relatório dos Exames Liceais realizados no Liceu Nacional D. João III, em Coimbra, no ano de 1936-1937*. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1838.

Naquele mesmo ano, no Liceu D. João III, em Coimbra, 177 alunos, na sua maioria externos, requereram exame de inglês do 6º ano (2º ciclo), tendo sido aprovados 126. Ficaram reprovados 51 alunos. Dos 35 alunos internos apenas dois reprovaram, tendo os restantes 33 sido aprovados⁸⁴⁷. O exame e a apreciação das provas de inglês, segundo as instruções enviadas em 1937, foram confiados aos professores Amadeu Barata Teles e Filipe Pinto.

2.1.2. A CORREÇÃO E JULGAMENTO DAS PROVAS ESCRITAS

Quando a avaliação das provas era realizada globalmente, sem todavia discriminar todos os aspetos sujeitos a apreciação, sucedia que muitos professores valorizavam factos que outros julgavam de valor nulo, donde resultava, inevitavelmente, uma enorme divergência de classificações de liceu para liceu e até dentro do mesmo estabelecimento de ensino, de júri para júri.

A partir do ano de 1937, com a publicação das circulares de 14 de Junho e 1 de Julho respetivamente, foram estabelecidas novas orientações referentes ao sistema de classificação e correção das provas de exame. Ainda que as tabelas estabelecidas fossem exequíveis, a sua aplicação revestia todavia algumas dificuldades. Na verdade, em qualquer julgamento persiste sempre um elemento subjetivo que é geralmente muito difícil de ser totalmente eliminado. A forma de valorização instituída tinha a particularidade de fazer parcelarmente uma impressão que, anteriormente, era realizada tendo em conta o conjunto. Este parcelamento originava inúmeras hesitações e dificuldades que, por vezes, conduziam a resultados que contrariavam o bom critério que se exigia do examinador, obrigando este a fazer um trabalho inverso, isto é, obrigando os números a subordinarem-se à impressão que era afinal o único fundamento de quem tinha de julgar fosse o que fosse.

No julgamento dos exames não era possível a eliminação completa do subjetivismo. Uma prova escrita ou oral é sempre uma série de reações informadas por variadas associações de ideias cuja verdadeira essência nem sempre é possível de ser atingida. Muito embora fosse expressamente dito que, com as tabelas de

⁸⁴⁷ *Idem.*

valorização estabelecidas se conseguia alcançar uma certa uniformidade, a verdade é que na apreciação de tantas centenas de provas, os examinadores dentro do seu próprio trabalho, deviam ter resultados muito diferentes. Contudo seria sempre possível reduzir a um mínimo aceitável os inconvenientes do subjetivismo, não só fixando um valor convencional para os factos simples como fazendo oscilar os critérios entre números-limite quando se tratasse de factos complexos. Se mesmo assim não se chegasse à verdade absoluta conseguia-se, no entanto, uma certa uniformidade que permitia a distribuição equitativa da justiça relativa (organização das tabelas de classificação de inglês do 2º ciclo e da 7ª classe de letras).

Nas provas de línguas, as questões de redação e composição, e principalmente de tradução e retroversão, continham maior número de elementos de apreciação que qualquer das outras. Eram problemas de síntese e representavam no estudo liceal das línguas um fim, enquanto as outras representavam apenas um meio e, por esse motivo, deviam ser valorizadas de modo a que a sua influência fosse decisiva no resultado final. No entanto, devia ser dada atenção especial ao uso da língua materna descontando os erros assinalados pela sanção de valores. Por isso, em todas as provas, quer de letras, quer de ciências, devia exigir-se correção na ortografia, na construção, na acentuação e na pontuação. De acordo com o estipulado pelo ponto IV, o asseio, a arrumação e o esmero caligráfico eram também aspetos devidamente valorizados, além de refletirem determinadas qualidades morais do examinando.

A distribuição das cotações pelas diferentes rubricas fazia-se tendo em vista a importância relativa das cotas e de acordo com os seguintes princípios:

1º A soma das cotações máximas de valorização em cada prova era igual a 200 pontos.

2º Devia sempre ser atribuída cotação mais elevada às questões fundamentais; e quando estas fossem obrigatórias, essa cotação devia ter preponderância na classificação final da prova. Nas provas de línguas consideravam-se questões fundamentais para o efeito deste princípio, a redação, a composição, a tradução e a retroversão.

3º Em cada prova, a soma das cotações da parte obrigatória devia aproximar-se da valorização correspondente à classificação de bom, isto é, devia ficar compreendida

entre 140 e 170 pontos (14 e 17 valores), atribuindo-se assim maior cotação às questões de resposta obrigatória do que às de resposta facultativa.

4º As cotas de desvalorização foram estabelecidas de modo que da valorização máxima da prova, ou seja de 200 pontos, se possam subtrair, sem cair em reprovação, as cotações relativas à *deficiência de apresentação* e a um número de erros de todas as espécies consideradas que oscila entre 36 e 48. Este número varia e vai subindo com a ordem dos ciclos.

Por outro lado, a fixação de números-limites para apreciação das diferentes respostas também não era suficiente pelo que bastaria considerar uma determinada resposta nula ou então marcá-la com o mínimo de incompleta para que isso pudesse beneficiar ou prejudicar o examinando.

A falta de um ponto modelo, devidamente aferido pela mentalidade dos examinandos era manifesta e tornava a apreciação da prova um trabalho extremamente difícil e complexo. Por outro lado, sucedia por vezes que algumas das questões formuladas possibilitavam respostas variadas e todas perfeitamente admissíveis. Assim sendo, como seria possível ao examinador manter a tal uniformidade que tanto se procurava alcançar?

Em relação às cotas de desvalorização, as dificuldades também não eram menores. As normas de correção e valorização das provas de exame deviam ser atempadamente conhecidas, quer das instituições oficiais quer particulares, o que por vezes muito dificilmente acontecia, o que se traduziria efetivamente numa melhoria para a língua materna. A partir de 1936, o Ministério elabora tabelas de classificação e respetivos cálculos que passam a ser enviadas a todos os liceus do país:

Quadro 63 – Tabela de classificação de Inglês

| Cotas | 2º ciclo | | 7ª classe de letras | |
|---|----------|--------|---------------------|--------|
| | Máxima | Mínima | Máxima | Mínima |
| <u>Valorização</u> | | | | |
| | 20 | 0 | 20 | 0 |
| I – Apresentação | 100 | 20 | ---- | ---- |
| II – Tradução | 30 | 10 | 150 | 0 |
| III – Retroversão ou redacção | 13 | 6 | 10 | 5 |
| IV – Respostas obrigatórias completas | 6 | 3 | 5 | 2 |
| incompletas | 11 | 6 | 5 | 2 |
| V – Respostas facultativas completas | 6 | 3 | 3 | 1 |
| incompletas | ---- | ---- | ---- | ---- |
| <u>Desvalorização</u> | | | | |
| I – Deficiência de apresentação | 15 | 0 | 20 | 0 |
| II – Deficiências de tradução, de redacção e de retroversão | 2 | 1 | 3 | 2 |
| III – Erros de ortografia | 3 | 2 | 3 | 2 |
| IV – Faltas ou erros de acentuação | 1 | ---- | 1 | ---- |
| V – Faltas ou erros de pontuação | ---- | ---- | 1 | ---- |
| VI – Deficiências de linguagem | 3 | 2 | 5 | 4 |

Fonte: *Instruções para a correcção e julgamento das provas dos exames liceais do 1º e 2º ciclos e da 7ª classe (letras e ciências) no ano de 1937*.

Nas observações às tabelas que acompanham as “Instruções para a correção e julgamento das provas dos exames liceais do 1º e 2º ciclos e da 7ª classe (letras e ciências) no ano de 1937”, o legislador não deixou de destacar aspetos importantes referentes às cotas *apresentação, tradução, deficiências de tradução, perguntas obrigatórias e deficiências de linguagem*.

Na cota *apresentação* incluíam-se o asseio e a arrumação, a boa caligrafia ou os vícios opostos, para efeitos de desvalorização. Se a apresentação impressionasse favoravelmente teria uma valorização positiva; mas se a impressão da apresentação fosse desfavorável, a valorização seria negativa. No que se refere à *tradução*, a cotação devia incidir na parte traduzida pelo aluno. Deste modo, se o examinando apresentasse uma tradução completa ser-lhe-ia atribuída a cotação máxima mas se tivesse traduzido somente metade ou o equivalente a isso, teria metade da cotação. Na cota deficiência de tradução, era assinalado como erro cada elemento errado em cada proposição, entendendo-se por elemento, para este efeito, o sujeito, o predicado, o nome, o predicativo, o aposto, o acessório e qualquer outro complemento, fosse qual fosse a sua espécie. Quando as *perguntas obrigatórias* não

fossem individualizadas eram consideradas facultativas aquelas que, em cada grupo, excedessem o número fixado para as *obrigatórias*. As respostas às perguntas eram consideradas *completas*, quando satisfaziam corretamente às questões propostas; *incompletas*, quando, por omissão, não satisfaziam a toda a questão, ou ainda quando, apesar de erradas em alguns pontos, continham algumas afirmações adequadas; *nulas*, e portanto sem valor, quando completamente erradas. As *deficiências de linguagem* só se aplicavam à expressão portuguesa, nomeadamente os termos impróprios, mau emprego de pronomes e preposições, erros de concordância e deficiências de coordenação e subordinação entre outros observados na versão/tradução de inglês para a língua materna.

Depois de cotada cada prova de acordo com a respetiva tabela, somavam-se num lado as cotações de valorização e noutro as de desvalorização. Da primeira soma subtraía-se a segunda e, no resto, separava-se por uma vírgula o último algarismo da direita. Se este fosse igual ou superior a 5, juntava-se uma unidade ao que lhe ficava à esquerda. O resultado assim obtido era a classificação geral da prova.

Na verdade, os efeitos deste sistema de apreciação de provas eram aterrorizadores para qualquer examinando. No cômputo dos erros⁸⁴⁸ (de acentuação, ortografia e pontuação) acontecia, por vezes, poder mesmo chegar-se à reprovação. Muito embora as circulares tendessem para uma certa uniformidade e fossem para ser cumpridas, acontecia que alguns examinadores antepunham ao seu critério aquilo que era sugerido e imposto pelas circulares. Na opinião de Amadeu Sousa Teles, presidente do júri de exames no Liceu D. João III, em 1937, em determinados pontos, as normas deviam ser mais explícitas de forma a não suscitar, entre os examinadores, qualquer margem para dúvida⁸⁴⁹.

⁸⁴⁸ Vide Anexo 53 – Cômputos de Inglês 2º ciclo e 7ª classe de letras. In *Instruções para a correcção e julgamento das provas dos exames liceais do 1º e 2º ciclo e da 7ª classe (letras e ciências)*, Ministério da Educação Nacional, 1937, Lisboa. O exemplar consultado encontra-se no Arquivo Histórico do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas no Porto.

⁸⁴⁹ Vide, *relatório do professor Amadeu Barata de Sousa Teles, presidente do júri dos exames no Liceu D. João III, em Coimbra, no ano de 1937*. In AHME, Fundo da Direção Geral do Ensino Lical, cx. 13/1838.

2.1.3. A EXPERIÊNCIA NO LICEU D. JOÃO III

O exame, como prova de seleção legal, destinava-se a verificar se o objetivo do ensino tinha sido atingido, desde a suficiência mínima até à distinção por alunos e professores. Até o ano de 1940, os exames foram quase exclusivamente provas de verificação seletiva de conhecimentos restritos e variados, organizados com questões não devidamente graduadas segundo a sua dificuldade. A prova ou provas que o candidato prestava sobre qualquer matéria deviam permitir investigar a extensão, profundidade e variedade dos seus conhecimentos, a sua capacidade intelectual e, possivelmente, até algumas aptidões mentais e especiais. Para que isso pudesse fazer-se objetivamente, atribuindo ao examinando o seu valor global, era necessário que as provas tivessem elementos concretos e objetivos de apreciação dos conhecimentos, da capacidade de combinação dos mesmos e da faculdade superior de sintetizar e generalizar. Era importante, portanto, que essas provas fossem organizadas de modo que elas pudessem satisfazer aquele desiderato, pois, só assim, dentro de rigorosas normas psicopedagógicas, sem perder de vista a importância social do ensino secundário, se conseguiria objetivar a seleção e verificar a sua eficiência⁸⁵⁰.

As condições em que os alunos e professores realizavam os exames eram ainda precárias, apesar das diversas tentativas de se melhorar a organização das provas e de se objetivar a sua apreciação. Com efeito, ainda que algumas dessas condições precárias tivessem de subsistir, por impossibilidade de se removerem sem grande perturbação nos serviços escolares, era necessário proporcionar ao candidato um ambiente de trabalho que atendesse à sua idade, ao seu estado psicofisiológico e ao interesse da sua responsabilidade moral. Embora não possa alienar-se por completo o natural nervosismo de quem se apresenta a fazer um exame ou prova de que depende, pelo menos, uma parte da sua carreira presente e futura, devia contudo atender-se aquelas circunstâncias (de época, de idade e psicofisiologia), para se minorarem, tanto quanto possível, os seus inconvenientes.

⁸⁵⁰ Vide *relatório apresentado pelo professor Saavedra Machado, do 3º grupo, do Liceu de Coimbra*. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/1271.

Em 1940, o Liceu D. João III procurou organizar as provas de exame de acordo com a finalidade do ensino e do exame e, também, com a psicofisiologia do examinado, procedendo, na disciplina de inglês, a uma série de experiências preliminares, com pontos de vários tipos (uniformes ou mistos), tendentes a reunir elementos para uma ou mais experiências coletivas, destinadas a aferir devidamente um ponto modelo para exame. As provas foram realizadas por cerca de 200 alunos, do 5º e do 6º ano de escolaridade.

Para o efeito, os exercícios passados foram de três tipos, tendo todos eles, no entanto, uma parte comum, constituída por um texto sempre de 10 linhas, com um assunto completo, acessível à mentalidade dos alunos, com o vocabulário corrente, sem grandes complicações idiomáticas; texto para classificar a tradução, linha por linha:

Tipo a: 1) Texto de 10 linhas de impressão, para tradução;

2) Questionário constante de frases portuguesas para traduzir para inglês, com aplicação de regras e princípios gramaticais fundamentais mais característicos e correntes na língua inglesa.

Tipo b: 1) Texto de 10 linhas de impressão para tradução;

2) Questionário constante de frases inglesas com espaços em branco para preencher com expressões inglesas convenientes, em que se aplicavam princípios gramaticais fundamentais e mais característicos e correntes no inglês.

Tipo c: 1) Texto de 10 linhas de impressão, para tradução;

2) Questionário constante de frases inglesas para transformar ou com espaços em branco para preencher com expressões inglesas convenientes, ou de frases portuguesas para retroversão com aplicação de regras gramaticais fundamentais.

3) Texto português de três linhas para retroversão;

4) Grupo de frases inglesas para indução, de uma regra gramatical. De todos os pontos passados se junta um exemplar com a indicação do ano, da turma e do dia em que foi passado.

Em todos ou quase todos estes ensaios procedeu-se à contagem do tempo de execução das diferentes partes componentes dos pontos: a tradução, o questionário, a retroversão e a formulação de regra gramatical. As conclusões, depois de apuradas na totalidade, permitiriam estabelecer:

1) O tempo médio necessário para a resolução da tradução do texto de 10 linhas e para a resolução das diferentes partes do questionário, segundo o tipo do ponto, de manhã e de tarde.

2) A percentagem de respostas positivas dos questionários, o que facilitaria a cotação das diversas perguntas, segundo o grau de dificuldade para os examinandos.

Estes eram os dois elementos fundamentais dos pontos de exame, organizados de maneira que a sua classificação fosse rápida e fácil e, tanto quanto possível, objetiva e precisa. Todavia, uma outra técnica poderia ser seguida para obter-se a cotação das perguntas, mas seria de execução morosa, incompatível com as necessidades do cumprimento dos programas escolares.

Num futuro próximo, o liceu pretendia levar a cabo a realização de uma ou mais experiências coletivas em todos os liceus do continente, com um ponto modelo, devidamente organizado, quer na sua estrutura interna, quer na sua estrutura gráfica. Dessa experiência ou experiências coletivas seriam tiradas conclusões fundamentais, necessárias para se terminar definitivamente com as perturbações que vinham ocorrendo nos exames liceais de línguas vivas.

2.2. AS PROVAS ORAIS DE LÍNGUAS

Em 1944, e uma vez que nem todos os liceus tinham compreendido o fim exclusivo das provas orais de línguas vivas estrangeiras (investigação das possibilidades do uso oral da língua por parte dos examinandos), a Direção Geral do Ensino Liceal determinou que:⁸⁵¹

1º Os exames orais dessas línguas se realizassem em salas de aula regulares, com a capacidade máxima de 40 pessoas e não em ginásios, salas de Canto coral ou noutros grandes compartimentos, onde era praticamente impossível a audição do examinando e examinador pelo público presente;

2º Deveria ser garantido silêncio absoluto em toda a zona envolvendo as salas de exame, recorrendo a todas as medidas necessárias para o efeito;

3º O número de ouvintes admitidos a assistir a estes exames encontrava-se limitado à lotação das salas;

4º A entrada ou saída desses ouvintes far-se-ia metodicamente, em intervalos determinados pelo presidente do júri, sendo absolutamente proibidas as deslocções frequentes de ouvintes, que deveriam produzir o menor ruído possível;

5º O examinando devia sentar-se numa carteira distante pelo menos dois metros da mesa do examinador, devendo este e o examinando empregar a intensidade de voz

⁸⁵¹ Cf. Circular nº 1046, de 21 de Junho de 1944, Diretor Geral do Ensino Liceal, António Augusto Rilley da Motta. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2660.

suficiente para se fazerem ouvir em toda a sala, como se de aulas orais vulgares se tratasse;

6º Deveria o examinando começar por ler, com clareza, intensidade e nitidez, algumas linhas de um trecho na língua viva estrangeira;

7º Seguir-se-ia uma conversação simples nessa língua, sobre um assunto relacionado com o trecho lido ou referente à vida quotidiana, designadamente a escolar.

8º Não se devia mandar o examinando traduzir nem lhe deviam ser dirigidas perguntas sobre a gramática;

9º Devia ter-se sempre em vista que conversações num tom de voz baixo – tipo confessional – produziam, justamente, a pior das impressões acerca do examinado e até do examinador e eram a negação total das características essenciais do exame oral e público.

10º Nestes – como aliás, em todos e quaisquer outros exames – devem os professores manter uma atmosfera agradável, acolhedora e serena, abstendo-se rigorosamente de quaisquer observações ou atitudes erróneas ou violentas, embora mantendo sempre – intransigentemente – a legalidade e a moralidade dos exames⁸⁵².

Até o final da década de 40, do século XX, alguns professores ainda recorriam indiscriminadamente a textos vários, sobre os quais incidiam os interrogatórios das provas orais de línguas vivas. Por esse motivo, tornou-se necessário estabelecer definitivamente a quantidade mínima ou máxima de textos que deveriam ser estudados nas disciplinas de línguas vivas. O facto de irem a exame alunos com um número limitado de textos das selectas ou dos seus autores escolhidos, que constituía a sua única habilitação, nomeadamente nas disciplinas de línguas vivas (francês e inglês) era um feito já bem conhecido.

Todavia temos de admitir que o mal era quase tão considerável quanto o professor induzia os alunos ao estudo integral das selectas – observe-se que o número de textos das selectas não tinha limite designado – e ainda lograva tempo para repetir, no todo ou em parte, como quando se restringia a uma porção insignificante. Sucedia, assim, que cada texto, em estudo exaustivo, representava um número excessivo de tempos letivos. À simples vista, podia ter-se por uma questão de bom senso o estabelecimento, embora a título de ensaio, de um número mínimo (ou máximo) de textos sobre os quais recaísse o ensino. Tal fixação nunca podia deixar de ser aproximada. Assim, havendo em média um total de 120 a 150 aulas da disciplina de inglês, o número de textos podia considerar-se variável entre

⁸⁵² Circular nº 1046, de 21 de Junho de 1944, Diretor Geral do Ensino Liceal, António Augusto Rilley da Motta. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2660.

80 e 100 – evidentemente número máximo –, correspondente a dois terços da soma das lições.

No ano de 1947, o Liceu de Maria Amália Vaz de Carvalho transmitiu à Direção Geral a seguinte proposta feita em sessão do Conselho Pedagógico e Disciplinar:

A professora Eulália Gomes Valente de Almeida propôs que se peça superiormente para que seja estabelecida a quantidade mínima de textos sobre que devem incidir os interrogatórios nas provas orais de línguas, dada a maneira como se apresentam as alunas externas com um número limitadíssimo de capítulos ou versos estudados na disciplina de latim e segundo as professoras de francês e inglês, de trechos nestas disciplinas.

O assunto foi submetido à apreciação da 3ª secção da Junta Nacional da Educação, em 16 de Maio de 1947 que aprovou o respetivo Parecer⁸⁵³.

O que era certo era exigir o ensino pelos textos, ponto de partida e de convergência, quer para fazer apreender o que importava e se impunha como contributo essencial para o conhecimento das línguas quer, no campo literário propriamente dito, onde a delicadeza e as conseqüentes dificuldades cresciam de vulto.

Numa selecta ou antologia organizada a preceito, os autores escolhiam-se e dispunham-se, coordenadamente, de acordo com o desenvolvimento progressivo do aprendizado; e, deste modo, os casos da língua, vocabulário e construções sintáticas, que se apresentavam nas primeiras vinte páginas, por exemplo, eram de categoria muito diversa dos que se nos deparavam nas vinte imediatas, e sempre com mais força de razão o iríamos assinalando, quanto ao conteúdo do resto do livro.

Este critério orgânico que presidia à estrutura da selecta ou da antologia, condicionou o trabalho de quem coligia os textos e vinha condicionar inevitavelmente o dos professores que delas teriam de servir-se. Eis por que, perante o problema do quantitativo dos textos a fazer representar no ensino, o professor falhava, por igual, na sua missão, ocupando-se de tão poucos que o aluno

⁸⁵³ Circular nº 1380, de 7 de Junho de 1947, sobre os interrogatórios nas provas orais de línguas. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx. 6/2668.

viesses a ficar na posse dum conhecimento demasiadamente exíguo, sem campo de experiência que lhe permitisse tomar qualquer iniciativa no emprego da língua ou acumulando-os a esmo para que, na ordem do saber, qualquer coisa de fundamental, mesmo que se alcançasse, não podia nunca assumir sombra de consistência.

O que merece e se torna necessário situar em primeiro lugar, não é a conveniência de reunir elementos sobre os quais devem incidir os interrogatórios nas provas orais, mas sim a promoção efetiva de todo o saber que se requeria - um volume de saber que, objeto supremo do cuidado e da responsabilidade do professor, tem de ser confiado ao tacto e à prudência do mesmo, não valendo, por insuficientes, prescrições meramente externas para a garantirem.

Segundo o professor examinador Carlos de Sousa Vieira, nos exames orais de inglês, realizados em 1955, no Liceu Nacional de Guimarães, grande parte dos examinados mostravam uma preparação extremamente deficiente em língua inglesa. Alguns alunos não eram capazes de alinhar uma frase, por mais simples que fosse e nem a entendiam, embora pronunciada várias vezes e palavra por palavra; outros nem sequer sabiam dizer se a janela estava aberta ou fechada, ou até mesmo a idade que tinham; outros não sabiam ler ou mesmo articular palavras de uso corrente e diário:

Recordo-me dum que não sabia ler nem conhecia a palavra "SHOP"... Houve até uma menina, por sinal a última que examinei, que a várias perguntas, as mais simples, só respondia articulando mal e timidamente: "I do not know". Uma dessas perguntas foi: "Are you sitting or standing"? Mande-a ler no Livro Único⁸⁵⁴ e cada palavra, cada erro. E para que ela me entendesse, tive finalmente de lhe falar em português...⁸⁵⁵

2.3. A CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS

O art.º 130º do estatuto do Ensino Secundário veio tornar extensivo aos Conselhos de Classe, o princípio da votação das notas de há muito estabelecido para os júris de exames: "Em regime de classe não se compreende que cada professor

⁸⁵⁴ O livro único que aqui se faz referência é o *Modern English Reader*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

⁸⁵⁵ Cf. Resposta do professor Carlos de Sousa Vieira, presidente do júri e examinador de inglês, à exposição apresentada por Carmen Lopes Castanho, encarregada de educação do aluno Eduardo Plácido Castanho Valongo. In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa (GEPAE), cx. 2/4740.

seja árbitro único de uma nota, cuja justeza o Conselho de classe tem mais de um meio de verificar. Os meios indicados no relatório são as sucessivas informações fornecidas pelo professor e as do diretor de classe, o exame do livro do ponto e do caderno diário e ainda o do caderno escolar”.

À semelhança do que já havia sucedido com os júris de exames, também, os Conselhos de classe podiam alterar livremente as notas propostas pelos respetivos professores. A lei não restringia nem condicionava de qualquer modo esta alteração, nem exigia votação nominal.

Nos exames, todos os membros do júri podiam examinar todas as provas prestadas. O mesmo já não sucedia nos Conselhos de classe, cujos membros não podiam apreciar dois dos elementos mais importantes da classificação dos alunos: os resultados dos interrogatórios e os exercícios de apuramento. Estes, na maioria das vezes, não se encontravam apensos aos cadernos-diários e podiam aliás ser facilmente viciados depois do professor os restituir aos alunos. Deste modo, até mesmo os professores menos documentados acerca do aproveitamento de um aluno, numa dada disciplina, podiam decidir a respetiva nota.

Ao contrário do que se encontrava legislado a respeito dos exames (art.º 48º do decreto nº 18884), as notas propostas em Conselhos de classe não ficavam registadas obrigatoriamente em nenhum documento. Deste modo, poderia fazer-se um juízo injusto dum professor consciencioso, quando as suas notas tivessem sido alteradas. Embora assistisse ao professor o direito de as fazer registar na ata, a verdade é que tal prática não era usada, o que talvez fosse devido, em muitos casos, à natural posição determinada pelo próprio espírito de camaradagem da classe docente.

Por conseguinte, era perfeitamente legítimo questionar-se, se não seria muito mais grave aprovar um aluno medíocre mediante um aumento arbitrário de notas, ainda que propostas com ponderação e equidade, do que aprovar um aluno aproveitável simplesmente pela relevação das suas faltas? Segundo o vice-reitor da secção masculina do Liceu de Passos Manuel, desta arbitrariedade e irresponsabilidade resultava que:

- 1) Deixava de existir, em última análise, um critério legal, de certo modo objetivo, da aprovação e reprovação dos alunos; as disposições legais a tal respeito tornavam-se, em muitos casos, ilusórias.
- 2) Diferentes circunstâncias conjugavam-se para que, muito frequentemente, a maioria dos membros dos júris e Conselhos de classe fosse inclinada a uma excessiva indulgência para com os alunos; a experiência mostrava que as votações das notas propostas se faziam, invariavelmente, no sentido de favorecer os alunos menos capazes.

Nesse sentido, referia o vice-reitor do Liceu Passos Manuel, em 1935:

Assim já tem acontecido – não neste estabelecimento de ensino – aumentarem-se largamente as notas propostas em duas ou mais disciplinas, sem exame prévio de quaisquer elementos de apreciação do aproveitamento dos alunos assim favorecidos; já se chegou até a aumentar notas propostas de 6 valores para 12. Por outro lado, o arbítrio pessoal do professor, a que o relatório do estatuto se refere, é contrabalançado pelo sentimento de equidade, de decoro e de responsabilidade individual. Quer dizer: para se coibirem males e abusos muito raros, quase inexistentes, ampliaram-se outros muito frequentes, que vieram baixar mais o já tão baixo nível de ensino. E contudo, não teria sido impossível atingir o objectivo em vista, sem que os superiores interesses do ensino ficassem tão profundamente lesados⁸⁵⁶.

Segundo a opinião daquele professor, embora o liceu não pudesse abrir as suas portas apenas aos alunos bem dotados, a verdade é que não devia, também, ser um viveiro de preguiçosos, indisciplinados e deserdados de espírito:

Nem mesmo o liceu pode abranger a grande massa da população escolar. E não pode fazê-lo, porque entre outras razões de peso, tal objectivo é incompatível com um outro: a formação de uma aristocracia da inteligência e do carácter, capaz de imprimir à vida nacional uma direcção cada vez mais sã e progressiva. Este objectivo só seria atingido entre nós quando o ensino secundário se recomendasse antes pela qualidade do que pela quantidade dos diplomados; antes pelo nível da cultura do que por problemáticos rendimentos. Daqui a absoluta necessidade de selecção tão gravemente afetada pelas votações das notas.

Este problema era de importância capital e, por conseguinte, devia ser devidamente analisado e discutido. No entender daquele vice-reitor, a forma de ultrapassar algumas das situações referidas passaria por:

- a) Além das notas votadas, as propostas dos professores nos Conselhos de classe deveriam constar sempre no livro de frequência dos alunos ou no livro de classe

⁸⁵⁶ Exposição apresentada pelo vice-reitor da secção masculina do Liceu de Passos Manuel (7 de Janeiro de 1935). In Arquivo Histórico do Ministério da Educação, Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, cx. 13/2160.

quando o primeiro ainda não existisse. Para maior simplicidade da escrita, ou pelo menos enquanto não houvesse novos modelos dos respetivos livros, poderiam as notas votadas ficar registadas no quadro usual; as propostas só seriam registadas – fora do quadro, mediante “chamadas” – quando tivessem sido modificadas pelo Conselho. Do mesmo livro deveriam constar ainda as disciplinas distribuídas a cada professor.

b) As razões justificativas dos aumentos das notas numa ou mais disciplinas, cuja totalidade excedesse um certo limite (1 valor), deveriam sempre figurar nas atas das reuniões correspondentes dos júris ou Conselhos de classe, assim como os Pareceres dos professores proponentes; as votações das notas seriam sempre nominais, quando alterassem as propostas, devendo constar da ata os nomes dos que votassem a favor ou contra.

Nas duas décadas seguintes, vários professores atribuíram aos seus alunos classificações muito baixas, com médias de classificações inferiores a 9,5 valores, revelando desvios acentuados em relação aos demais professores que lecionavam as mesmas turmas. Quando esta situação se verificava, a Inspeção do Ensino Liceal enviava uma “Nota” aos professores nessas condições, aconselhando-os a reverem os seus métodos de ensino de modo a despertar mais interesse dos alunos naquelas disciplinas e, por conseguinte, um melhor rendimento.

Por outro lado, no 1º período letivo, por se tratar de uma fase inicial e de alguma expectativa, era aconselhado aos professores evitar a atribuição de notas de 0 a 7 valores, de modo a evitar juízos prematuros. Ora se as notas de 7 valores eram desaconselháveis, as notas de 6 valores, no 1º período (e mesmo no 2º) eram indesejáveis porque, não eliminando logo os alunos, retiravam-lhes toda a esperança de recuperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste remontar às origens, seguindo o multifacetado percurso da disciplina de inglês durante cerca de 135 anos várias considerações se afiguram pertinentes e têm de ser tecidas.

Todo o período compreendido entre 1836 e 1974 ficou marcado por incertezas políticas, uma crise económica grave que, associada aos conflitos bélicos, marcou profundamente a instituição liceal portuguesa, entre as variadas reformas de que foi alvo, ainda que algumas nunca se tenham concretizado e outras não tivessem passado de tentativas fracassadas.

No decorrer da leitura das diferentes reformas depreende-se que o legislador não só teria lutado com dificuldade em equilibrar o ensino das línguas vivas com o ensino das línguas clássicas, sem prejudicar o papel de umas e de outras mas, também, teria tido dificuldades na escolha das línguas vivas estrangeiras a ensinar no liceu. Se o latim devia ser altamente considerado, porquanto a nossa língua dele deriva, certo é que as nossas relações comerciais, políticas e intelectuais com os povos europeus imponham-nos a necessidade de aprender, pelo menos, o francês, o inglês e o alemão. Justificava-se o regime de opção, quanto ao inglês e ao alemão, para facilitar ao aluno a escolha da língua que lhe parecesse mais útil para a carreira a que se destinava.

Em 1836, Passos Manuel criou os liceus e reformou exclusivamente o ensino liceal, que incluía as línguas francesa e inglesa, e a alemã em alguns liceus. Seguiram-se as reformas de Costa Cabral, em 1844, e de Fontes Pereira de Melo em 1860; nesta última, o curso liceal aparecia dividido em cinco anos, durante os quais se professavam as línguas anteriormente referidas.

As reformas foram-se sucedendo, apresentando apenas nova distribuição de disciplinas. Em 1872, Rodrigues Sampaio dividiu o curso liceal em seis anos e estabeleceu a obrigatoriedade da língua alemã. Segundo a reforma de 1880, de José Luciano de Castro, o curso geral durava 4 anos; no curso complementar, além das disciplinas do curso geral, era professada uma das línguas – inglês ou alemão –, conforme determinação governamental. O mesmo legislador acaba, mais tarde, com

o regime de opção quanto ao inglês e ao alemão, passando aquele a constituir disciplina obrigatória, e este disciplina anexa ao curso.

A introdução de línguas estrangeiras nos programas curriculares perde-se no tempo, tendo feito parte dos planos de estudos, embora nem sempre com o mesmo peso, principalmente desde os finais do século XIX, ficando sempre muito dependente das orientações políticas de cada época. Na sequência da reforma do ensino liceal de 1860, a nomenclatura e regime de cadeiras deu lugar ao surgimento de disciplinas e apresentou, pela primeira vez o número de horas semanais atribuído a cada uma. A partir daquele ano e até 1894, a carga horária semanal atribuída à “disciplina” de inglês variou entre 5 e 13 horas e meia.

Em 1895, na sequência da reforma do ensino liceal decretada por Jaime Moniz, o inglês é remetido para um plano secundário, existindo unicamente no curso geral e portanto estudado unicamente pelos alunos que não pretendiam prosseguir estudos, pois, deixava de figurar no curso complementar. Os alunos que pretendiam ingressar num curso superior ficavam então obrigados ao estudo de cinco anos de alemão (3 no curso geral e 2 no curso complementar). Só na reforma de 1905, a disciplina de inglês é, novamente, incorporada no currículo. No âmbito desta reforma, os programas disciplinares de línguas vivas estrangeiras mereceram uma atenção particular, por serem matérias que apresentavam uma utilidade prática imediata. Daqui se conclui que entre 1894 e 1905, a disciplina de inglês foi praticamente banida do currículo liceal, com uma reduzida visibilidade curricular e, por conseguinte, de importância limitada quando contrastada com as outras duas línguas vivas (o alemão e o francês).

Em 1930 e uma vez que o ensino de três línguas, além da materna, não era exequível, o Governo optou por manter o francês, como instrumento de cultura, nos dois ciclos (1º e 2º) do ensino liceal (atuais 2º e 3º ciclos da Educação Básica). Por razões históricas e fruto das relações privilegiadas com os países atlânticos (nos quais se destacam os de língua inglesa), o ensino do inglês passou a ser obrigatório no 2º ciclo do ensino liceal (atuais 7º, 8º e 9º ano). O ensino do alemão ficava assim confinado ao 3º ciclo do ensino liceal e era destinado aos alunos que ingressassem nos cursos superiores de Filologia Germânica e Direito.

Em 1936 foi publicada uma nova reforma, que acabava com a distinção entre curso geral e complementar. Todo o curso geral abrangia 7 anos, dividido em três ciclos, dentro dos quais eram ensinadas as línguas francesa e inglesa ou alemã, respetivamente no 1º e 2º ciclos. O estudo do inglês e do alemão dependia da opção expressa pelo aluno, no começo do 2º ciclo.

Com a reforma de Pires de Lima em 1947, o ensino obrigatório de línguas estrangeiras iniciava-se a partir dos 11 anos. No 1º ciclo (1º e 2º ano⁸⁵⁷), o francês contava com 5 horas semanais. No 2º ciclo (3º, 4º e 5º ano⁸⁵⁸), ao francês eram destinadas duas horas semanais e o inglês contava com 5 horas semanais. No 3º ciclo (6º e 7º ano⁸⁵⁹), o aluno estudava unicamente francês (3 horas semanais) ou então cumulativamente inglês (3 horas) e alemão (5 horas). A escolha da língua encontrava-se dependente da opção feita pelos alunos para a prossecução dos cursos superiores de Filologia (Clássica, Românica ou Germânica).

A partir do ano de 1965, a escolaridade obrigatória foi alargada em dois anos⁸⁶⁰, entrando o ensino numa expansão acelerada com uma enorme explosão escolar. Na sequência da extensão da escolaridade obrigatória (de 4 para 6 anos), surge o novo *Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* que unifica o 1º ciclo do *ensino liceal* e do *ciclo preparatório do ensino técnico* num único ciclo⁸⁶¹. Neste *Ciclo Preparatório* (5º e 6º anos), os alunos podiam optar entre francês ou inglês, sendo que no 5º ano era atribuída uma carga letiva semanal de 4 horas e no 6º ano de 3 horas. A partir do ano letivo de 1975/76, a carga horária no 6º ano passa de 3 para 4 horas.

Entre 1894 e 1974, no curso geral dos liceus, a carga horária semanal atribuída ao inglês variou entre um mínimo de 8 e um máximo de 15 horas. No período compreendido entre 1905 e 1930 destacou-se o crescendo da disciplina no figurino curricular seguindo-se depois um momento de diminuendo marcado pelas reformas de 1930, 1936 e 1941, que culminaram com a sua intensificação e

⁸⁵⁷ O 1º e o 2º ano do 1º ciclo do ensino liceal correspondem ao nosso atual 5º e 6º ano de escolaridade (2º ciclo do ensino básico).

⁸⁵⁸ O 3º, 4º e 5º ano do 2º ciclo do ensino liceal correspondem ao nosso atual 7º, 8º e 9º ano de escolaridade (3º ciclo do ensino básico).

⁸⁵⁹ O 6º e o 7º ano do 3º ciclo do ensino liceal correspondem ao nosso actual 10º e 11º ano de escolaridade (ensino secundário).

⁸⁶⁰ Vide Decreto-lei nº 45810, de 9 de Julho de 1964.

⁸⁶¹ Vide Decreto-lei nº 47480, de Janeiro de 1967.

valorização, a partir de 1947, revelando assim uma certa continuidade (permanência) desta disciplina de língua estrangeira no currículo liceal. Em relação ao curso complementar é importante mencionar que este estava condicionado pela opção pessoal do aluno em seguir a área de letras ou de ciências. Neste último curso, entre 1905 e 1974, a carga horária atribuída ao inglês nunca ultrapassou as 8 horas semanais, com um interregno entre 1936 e 1947, onde a disciplina foi eliminada do curso complementar.

Embora a disciplina de inglês tenha predominado no curso complementar de letras, por razões óbvias, deve-se salientar que durante o período compreendido entre 1905 e 1930, esta disciplina fazia parte simultaneamente do curso complementar de letras e ciências. Em 1930 é lecionada exclusivamente em letras, sendo interrompida entre 1936 e 1947. A partir daquele ano somente os estudantes que se destinavam aos cursos superiores de Filologia Germânica e Ciências Económicas e Financeiras estudavam inglês no 3º ciclo (6º e 7º ano).

Analisando o lugar do inglês nos currículos liceais na longa duração, verifica-se que o inglês teve, entre 1860 e 1974, um processo contínuo de crescente afirmação nos currículos do curso geral do ensino liceal. Nos cursos complementares, o inglês vê a sua carga horária diminuir aquando da separação dos cursos de letras e ciências e recupera lugar no currículo aquando da unificação do complementar em 1948. Com efeito, a disciplina de inglês viu o seu lugar no currículo consolidar-se à medida que se afirmava como língua franca de comunicação da Europa continental, libertando-se do anonimato a que esteve sujeita e conquistando uma posição hegemónica no figurino curricular ao longo da segunda metade do século XX.

É inegável que as razões da inclusão do inglês no currículo do ensino liceal se prenderam com questões de formação cultural e humanista. Porém, ao longo deste trabalho verificou-se que a afirmação da disciplina ao longo dos anos não se deveu apenas a questões de ordem cultural mas também utilitária e prática.

O espaço curricular do inglês no ensino liceal nem sempre foi constante. Embora partilhando inicialmente o seu espaço curricular com o francês, a partir de 1860 conseguiu autonomizar-se. A partir de então, a disciplina de inglês passa a ter um programa próprio evidenciando assim uma autonomia ao nível dos conteúdos de

ensino. Porém, ao longo do período em estudo, os conteúdos da disciplina de inglês, no 2º e 3º ciclo também variaram. Comparando as duas línguas vivas do currículo liceal – o francês e o inglês – percebe-se que a ordem/sequência pela qual os tópicos de vocabulário eram lecionados diferia entre elas, inclusive nos anos de iniciação da língua estrangeira.

Os conteúdos escolares da disciplina de inglês eram estabelecidos nos respetivos programas que foram surgindo ao longo dos diferentes anos, resultantes das reformas liceais implementadas. Os programas disciplinares foram frequentemente alvo de modificações diversas no sentido de acompanharem a própria evolução daquilo que eram as necessidades da época. Os programas de inglês do ensino liceal além de estabelecerem os conteúdos da disciplina davam indicações precisas de carácter didático indicando quais os recursos a utilizar e as metodologias a seguir. De facto, na análise de uma disciplina escolar, não podemos esquecer que tanto os programas escolares, como os conteúdos de ensino nele presentes não são mais do que construções sociais que reflectem o contexto social, cultural e político da época, na medida em que são determinados pelos grupos que detêm o poder, geralmente ligados ao ministério que tutela a pasta da educação e que, de modo consciente ou inconsciente, faz opções sobre quais os conhecimentos considerados como válidos e os valores que as disciplinas deverão transmitir.

Inicialmente, a base do ensino na disciplina de inglês começou por ser o programa do exame dos candidatos ao provimento da cadeira de *línguas francesa e inglesa*. Durante pelo menos duas décadas, entre 1836 e 1856, não foram aprovados programas para a disciplina de inglês, diga-se, para a cadeira de *línguas francesa e inglesa*, o que não deixa de acentuar o papel decisivo que, nesses tempos, os livros escolares tiveram na prática pedagógica, constituindo como que o centro nevrálgico da apresentação e encadeamento das matérias, funcionando como autênticos guiões programáticos de professores e alunos. A autonomização e o consequente desenvolvimento do programa disciplinar de inglês em relação ao programa de habilitação dos professores da disciplina só foi verdadeiramente expressivo a partir de 1872, com a publicação do programa distribuído sequencialmente pelos anos do curso, cada qual comportando matéria diferente.

É somente a partir de 1894-95, na sequência da reforma de Jaime Moniz que os programas disciplinares se desenvolvem tornando-se reguladores de todo o processo curricular. Todavia, os comentários e as observações que acompanham os programas da disciplina de inglês do curso liceal, em 1905, são mais sucintos no âmbito da fundamentação epistemológica e da prescrição metodológica do que os de 1895. Na parte final de cada programa referente a cada secção surgia a indicação dos livros escolares nos quais se devia apoiar o ensino da disciplina.

A partir de 1918, o currículo liceal foi assumindo um caráter mais formativo e educativo, visando a preparação para a vida ativa, por um lado, e, por outro, o desenvolvimento de uma cultura geral que habilitasse para estudos superiores. Neste pressuposto, os domínios de referência impostos pelos programas de inglês foram-se distanciando de um ensino baseado na fonética, no estudo de estruturas gramaticais e na tradução de textos literários, um pouco à semelhança do latim, dando lugar à introdução de temas ligados à civilização e à cultura. Por outro lado surgia, também, a novidade da existência de classes práticas de línguas vivas.

A partir de 1930-1931, o movimento reformista defendia um ensino que permitisse o domínio prático da língua estrangeira, possibilitando a interação comunicativa, ou seja, o mais importante passava a ser a linguagem falada. O método encontrado para se atingir este objetivo foi o método direto, segundo o qual a aprendizagem de uma língua estrangeira se desenvolvia do mesmo modo que a aprendizagem da língua materna.

O desenvolvimento da competência oral da língua estrangeira encontrava-se no centro do processo de ensino-aprendizagem, pelo que a fonética assumiu um papel importante e a pronúncia era tratada com bastante rigor. O recurso à língua materna e à tradução era praticamente banido da sala de aula; a introdução das matérias, as instruções e até as chamadas de atenção ocorriam na língua alvo. O ensino do vocabulário, agora contextualizado, era feito com recurso a imagens, objetos, gestos, ou à explicação por correlação. Os temas tratados abordavam situações do quotidiano do país da língua alvo. Quanto ao estudo do funcionamento da língua, passou para um segundo plano; através de uma abordagem indutiva, as estruturas gramaticais eram apresentadas, no final, como confirmação daquilo que se tinha aprendido na prática. Todavia este método colocava aos professores de

línguas vivas grandes desafios, uma vez que exigia da parte destes um domínio profundo e uma boa fluência da língua que pretendiam ensinar. Por aqui se percebe a importância que revestia a proficiência linguística do professor como garante do desenvolvimento comunicativo do aluno.

Por outro lado, em Portugal, o método de gramática-tradução, adotado no início como modelo para o ensino das línguas modernas, parecia encontrar-se enraizado no espírito dos agentes educativos, exercendo uma grande influência no legislador e nos docentes de línguas sobretudo na primeira metade do século XX. A análise dos programas de inglês de 1918 a 1948 demonstra que no espaço de trinta anos houve uma evolução no sentido de um método direto e ativo, excluindo-se o anterior baseado na gramática-tradução. Era inevitável que a mudança de conteúdos programáticos obrigasse também a uma mudança de método. À medida que a tradução foi perdendo a sua importância, o método da gramática-tradução foi gradualmente esquecido em função das áreas vocabulares e da pronúncia que exigiam um método novo, ativo e direto, direcionado para uma abordagem essencialmente comunicativa, como era pretendido.

Quando em 1934 são publicados os novos programas do ensino liceal, os argumentos para a sua justificação destacavam as críticas às matérias programáticas excessivas em alguns casos e demasiado vagas noutros. Estes programas eram uma versão dos anteriores, publicados em 1930 e 1931 e a matéria, assim como o conteúdo das observações ao programa de inglês, também, eram praticamente idênticos. Pontualmente assinalam-se algumas alterações na forma e as “observações” tornaram-se menos extensas acrescentando um ou outro detalhe sem relevo significativo.

Na sequência da reforma de 1947, os programas disciplinares que, até então, se encontravam em vigor desde a reforma de 1936, foram alterados para que se procedesse às reduções necessárias dos conteúdos a ministrar e para que se adaptassem ao desenvolvimento mental dos alunos a que se destinavam. Nesta altura e um pouco por toda a Europa continental, a preocupação geral dos metodólogos prendia-se com a redução dos conteúdos a ministrar. Todavia, na prática, o programa centrava-se na matéria a ensinar e na metodologia a utilizar para a concretização dos objetivos previamente estabelecidos. A lista exaustiva de

procedimentos a adotar no ensino de inglês, que o programa de 1948 prescrevia, revelam a vinculação dos professores a uma metodologia mais ativa cujo objetivo era a aprendizagem efetiva das componentes oral e escrita da língua. A evolução dos programas de inglês no sentido de uma abordagem mais comunicativa traduz o conhecimento e a influência do movimento reformista do século XIX, da psicologia da aprendizagem e principalmente da filosofia linguística que culminaram no programa de 1948.

A reforma de Veiga Simão justificava-se com a necessidade de recuperar o manifesto atraso na educação que perdurava já há algum tempo. Veiga Simão pretendia transformar as ideias e a prática da educação numa educação para todos, de acordo com as capacidades e interesses de cada um. Reconhecia-se que os conhecimentos básicos não eram suficientes para enfrentar os desafios e as exigências de uma sociedade moderna. Era necessário proceder a uma renovação dos estabelecimentos de ensino, atualizando, nesse sentido, os métodos pedagógicos e os programas disciplinares. Apesar de não ter chegado a ser implementada, a sua reforma representa os fundamentos do ensino unificado criado em 1975, na sequência do 25 de Abril.

Entre 1948 e 1973 as mudanças preconizadas nos textos programáticos foram sempre muito residuais, excetuando apenas as que se operaram na organização e nos métodos de transmissão dos conhecimentos. Para que novas práticas pedagógicas fossem implementadas seria necessário que os professores alterassem radicalmente as abordagens utilizadas. Em relação aos textos programáticos continuavam a destacar as estruturas em detrimento do léxico e da semântica, esquecendo a valorização da comunicação ao ignorar a perspectiva funcional da língua, mesmo insistindo na oralidade. Ao centrarem o currículo nos conteúdos e nas metodologias ignorava-se por completo as reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, também, se tornou evidente a enorme extensão dos programas devido ao elevado número de conteúdos apontados para a disciplina, cujas cargas horárias deveras reduzidas comprometiam o seu efetivo cumprimento, conforme se evidenciou nos diversos congressos do ensino liceal e, particularmente, no *colóquio pedagógico dos professores liceais de línguas vivas*, realizado no Liceu

de Pedro Nunes, em 1961, assim como nos diversos relatórios dos professores de inglês, dos inspetores e dos reitores.

Ao longo do século XIX, a maior parte do nosso professorado secundário era recrutada nos bacharéis em direito, em teologia ou simplesmente padres. Indivíduos com estas cartas, segundo o entender dos Governos encontravam-se aptos para serem professores. Por isso os liceus de todo o país encontravam-se num estado profundamente deplorável. Os professores provisórios iam-se eternizando no ensino, sem nenhuma competência provada e sem nenhuma ligação ao magistério. Em geral eram os bacharéis estrangeiros, formados em direito ou em teologia que solicitavam para as línguas a nomeação, a título de receberem uma verba adicional ao seu parco orçamento doméstico.

A exigência de formação científica e pedagógica dos professores do “ensino secundário” só ocorre em Portugal, a partir de 1901, por ocasião da reestruturação do Curso Superior de Letras. É somente a partir daquele ano que as disciplinas de *língua inglesa* e *língua e literatura alemã e inglesa* passam a integrar o plano de estudos de alguns cursos superiores. A formação dos professores de inglês do ensino liceal passava assim pela conclusão de um curso do ensino superior, um exame de admissão ao estágio, a frequência de disciplinas de cultura pedagógica, a prática pedagógica obtida na realização do próprio estágio e a aprovação num exame de Estado. Este modelo manteve-se praticamente inalterado até 1969, altura em que a falta de professores exigiu uma remodelação do sistema de formação de professores no sentido de torná-lo mais célere. Nesse sentido reduziu-se o estágio para um ano e, em alguns casos, chegou-se mesmo a dispensar a sua realização e o acesso direto ao exame de Estado.

Uma formação científica desenvolvida do professor de línguas vivas não parece ter sido a preocupação dominante da universidade portuguesa. A causa para a falta de equilíbrio existente (entre a universidade e o liceu) residia na organização do próprio curso de Habilitação para o Magistério Secundário. O curso pedagógico era ministrado pela universidade enquanto a formação prática, os exercícios do seminário e os relatórios escolares ficavam a cargo dos professores metodólogos dos liceus normais de Lisboa e Coimbra. A sua organização comparada com o regime que existia noutros países no que respeitava à seleção dos candidatos e à duração

da iniciação à prática até era superior. Não se pode negar que dois anos de preparação intensiva em contacto permanente com a realidade do ensino constituíam uma vantagem considerável sobre o pretenso estágio muito curto e formal, exigido na maior parte dos países europeus.

Todavia, isso não significava que o nosso regime fosse perfeito e que não pudesse ser melhorado. Considerado de modo absoluto, apresentava ainda muitas deficiências. As principais críticas que se podem apontar são as seguintes: em primeiro lugar não existia uma integração suficiente entre a formação pedagógica teórica e a formação prática. Os contactos entre os professores catedráticos dos cursos universitários e os professores metodólogos praticamente não existiam. A natureza demasiado teórica dos cursos universitários ficava assim ainda mais acentuada. Os estudantes que os seguiam consideravam-nos, em geral, como matérias sem utilidade direta. O seu único interesse, para muitos, residia na possibilidade de conseguir na altura dos exames, notas favoráveis que eventualmente viessem a melhorar a média das notas do estágio. Apesar do interesse considerável destas cadeiras, o facto é que não se relacionavam com o domínio prático da atividade docente.

Os encarregados dos cursos universitários de pedagogia não conheciam em geral o meio em que trabalhavam os estagiários, as suas ocupações e preocupações. A consequência desta situação é que a matéria ensinada corria o risco de ter ligações muito afastadas da tarefa educativa. Por conseguinte, o ensino pedagógico ministrado na universidade tornava-se meramente cultural. A falta de integração entre o que se fazia, por um lado, na universidade e aquilo que se realizava no liceu normal, por outro, era manifestamente reforçada entre as diversas secções do curso pedagógico. Na verdade não se podia falar em curso pedagógico mas sim em 5 cursos pedagógicos, entre os quais os laços orgânicos não eram suficientemente aparentes.

Por outro lado, o conjunto dos cursos pedagógicos deveria constituir uma unidade, tanto nos estudantes que os cursavam, como na própria organização das matérias. Todavia, essa unidade só seria efetivamente alcançada quando se estabelecesse um limite cronológico para estudar aquelas matérias. Um outro inconveniente resultava ainda da própria organização do curso pedagógico. Permitia-

se conseguir as habilitações sem assistir às aulas, matriculando-se como alunos voluntários. Apesar de existirem certas considerações de ordem prática que justificavam a distinção entre alunos ordinários e voluntários, o facto é que esta tolerância tinha efeitos negativos nos estudos. Aquilo que se podia esperar da maior parte dos alunos que não acompanhavam regularmente o ensino seria uma preparação muito livresca e reduzida às duas ou três semanas que antecediavam os exames.

Com efeito, partir de 1930 e durante cerca de quatro décadas, o treino e a cultura pedagógica proporcionados aos futuros professores liceais de línguas estrangeiras modernas continuavam a ser insuficientes. Aquilo que de facto se obtinha das cadeiras de Ciências Pedagógicas era escasso, e muito pouco relacionado com a prática de ensino, ou com aquela teoria que verdadeiramente interessava à prática. É durante os dois anos de estágio, nos quais os estagiários sentem a necessidade de praticar as línguas porque têm de as ensinar na presença do professor metodólogo, o momento propício para esse aperfeiçoamento linguístico. Por esse motivo seria conveniente que o Estado proporcionasse aos estagiários os meios necessários de o fazerem, substituindo-se as aulas regulares, que se tornariam em cursos magistrais, por práticas individuais que os estagiários não deixariam de aderir⁸⁶².

De facto, era notório um certo desfasamento entre a componente científica e a pedagógica. Sendo o recrutamento dos professores do ensino liceal garantido pelo Estado e responsabilizando-se este exclusivamente pela preparação dos mesmos, pode-se perguntar se existia de facto um tipo uniforme de preparação e se havia alguma identidade de critério nos dois centros do país em que a referida preparação se realizava. Sem dúvida que a designação dos programas teóricos era idêntica em Lisboa e Coimbra, mas o conteúdo dos mesmos programas apresentava variações bastante sensíveis entre aquelas duas universidades. Ainda que de facto não se pudesse fixar de forma exageradamente rígida a composição dum programa ao nível universitário, em matérias tão complexas e vastas como as ciências pedagógicas e

⁸⁶² Cf. *Ofício da Reitoria do Liceu Normal de Lisboa, nº 803*, Lº 34, de 6/10/1932, Ministério da Educação, Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, cx 13/2600.

psicológicas, talvez tivesse sido mais profícuo a especificação pormenorizada da matéria que de facto convinha ensinar aos futuros professores.

No entanto, toda esta formação orientada pelo Estado não foi acompanhada pela devida formação contínua. Até o final dos anos oitenta, do século XX, a formação contínua de professores teve um carácter pontual. A formação foi, em parte, promovida pelo Ministério da Educação, mas envolveu, de um modo muito relevante, o Consulado Britânico e o Instituto para a Alta Cultura. As bolsas anuais oferecidas por aquelas instituições (nunca mais de duas ou três), não eram suficientes para cobrir as necessidades formativas dos professores de inglês. Por outro lado, o “1º Seminário para o Ensino de Inglês” em Portugal só acontece em 1969, em Lisboa, no Liceu Camões, e o “1º Encontro de Professores de Inglês” só viria a ocorrer uma década depois, em 1979, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Até o final da década de 90, do século passado, a formação contínua dos professores de inglês foi praticamente inexistente⁸⁶³. Mas isso não impediu que inúmeros professores de inglês de forma a poderem responder às sucessivas mudanças que iam ocorrendo na abordagem ao ensino do inglês, manifestassem uma grande vontade na sua atualização, lendo regularmente os artigos publicados na imprensa pedagógica, que lhes permitia o contacto com práticas inovadoras e metodologias diversas e possivelmente estimulando-os a criarem atividades semelhantes às descritas, reproduzindo assim nas suas aulas a maioria das práticas pedagógicas relatadas. Se é certo que estas inovações didáticas diversificadas não fossem seguidas na maioria das aulas de inglês do ensino liceal, o certo é que ela era uma realidade pelo menos em algumas regiões do país, paralelamente ao ensino tradicional da gramática e tradução de textos.

Os manuais de língua inglesa (livros de texto, compêndios de gramática e outros livros auxiliares) desempenharam um papel de relevo no ensino de línguas estrangeiras modernas em Portugal. Nos manuais escolares encontravam-se reunidos os conteúdos escolares que uma determinada sociedade ou o poder que a controla considera serem importantes para garantir a continuidade dos seus valores.

⁸⁶³ Apesar do direito à formação contínua ter sido consagrado com a publicação da Lei 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, a sua regulamentação tardou, pelo que até fins dos anos 90, teve sempre um carácter pontual.

Nesse sentido, os manuais tornaram-se simultaneamente um suporte e um veículo de valores, ideologias e da cultura de um determinado período histórico. Na realidade, o manual valia pelo uso que dele se fazia na sala de aula e na preparação dos trabalhos de casa. A finalidade do manual era, deste modo, o aluno nas suas potencialidades presentes e necessidades futuras. E todo o manual que não aperfeiçoasse essa finalidade, não contribuía para um bom rendimento do ensino, considerado tanto nos aspetos qualitativo como quantitativo.

As reformas de 1894-95 e 1947 trouxeram grandes mudanças para a disciplina de inglês. A par dos novos programas e de orientações metodológicas específicas, instaurou-se definitivamente a política do manual único. Antes da reforma de 1947, diversos manuais encontravam-se em circulação. Porém, nem todos cumpriam os conteúdos programáticos, havendo mesmo manuais que eliminavam uns substituindo-os por outros. Em 1947 chegou-se finalmente à conclusão de que era conveniente a adoção do livro único para o ensino liceal das diferentes disciplinas. Os livros únicos imprimiam uma certa unidade ao ensino, evitando tanto quanto possível, exageros de ampliação ou redução nas matérias ensinadas. Além disso era uma forma de evitar que os alunos transferidos de uns liceus para outros se vissem obrigados a adquirir livros novos.

Depois dos programas disciplinares devidamente organizados, o livro conferia a interpretação respetiva que seria, posteriormente, aplicada e desenvolvida por um professor. A maneira como o autor de um livro interpretava e desenvolvia o programa obrigatoriamente determinava o modo de utilização e exploração do manual. Todavia, a sua elaboração nunca era inteiramente livre. Quando um legislador impunha um programa certificava-se de que os objetivos que pretendia atingir com esses programas fossem respeitados. Com o livro único a situação era precisamente oposta: por um lado, conduzia à monotonia do ensino e, por outro, fazia com que certos professores abdicassem dum ensino livresco levando os alunos a memorizar aquilo que o livro único enunciava.

Na verdade, o estabelecimento do livro único acabou por limitar o desempenho do professor, isto é, o modo como o conhecimento de um determinado assunto passou a ser transmitido ficou condicionado ao critério prescrito pelo livro único. Era como se o professor fosse obrigado a seguir um “receituário pedagógico”

cujo único objetivo seria o cumprimento do programa estabelecido, segundo o critério e as estratégias apresentadas pelo referido livro único.

A própria experiência de anos de ensino combinada com as reflexões decorrentes da prática pedagógica diária em nada alterava o decurso do ensino. Mesmo que o professor, por experiência comprovada soubesse que um determinado método, advogado pelo livro único, não surtia resultados tão eficientes quanto um outro que o professor já tinha experimentado, com resultados bastante significativos, estava-lhe vedado qualquer alteração daquilo que se encontrava estipulado no “livro-gaiola”, limitando-se simplesmente a ministrar o conhecimento, sem nada poder alterar ou modificar⁸⁶⁴. Por outro lado, quando o professor era confrontado com um erro de qualquer natureza apresentado pelo livro, limitava-se apenas a prosseguir conforme estipulado, pois, se decidisse proceder a eventuais correções no livro colocava em questão não só o prestígio do autor mas, sobretudo, o papel das Comissões de Exame de Livros.

Um dos maiores defeitos do sistema do “livro único” era a falta de espírito de sequência ou espírito de continuidade. Uma vez que as Comissões de exame dos livros didáticos eram temporárias, aquilo que frequentemente acontecia era que o livro reprovado e reformulado segundo as indicações dos relatores anteriores, era novamente reprovado porque os novos relatores tinham entendimentos diferentes dos primeiros. Na opinião do professor Ataíde, este defeito insanável do sistema só poderia ser remediado com a criação de uma Comissão permanente que fosse responsável por qualquer assunto relativo aos livros escolares. Essa Comissão dizia ele, seria dividida em duas secções: a *secção técnica ou pedagógica*, constituída por um ou dois professores por grupo e a *secção administrativa*, composta por três membros que se ocuparia da questão financeira, terminando-se assim definitivamente com os concursos públicos. Os autores interessados apresentariam à Comissão os seus trabalhos até ao final de Setembro e a Comissão pronunciar-se-ia até ao final de Fevereiro, devendo haver recurso da sua decisão para a 3ª secção.

Aquilo que não se compreendia era o motivo do número de autores ser limitado. A partir do momento em que os livros se encontrassem aprovados, o assunto deveria ser alvo de discussão somente entre os autores e respetivos

⁸⁶⁴ Cf. A. Ataíde, “Livro único”, in *Labor* nº 161, 1956, p. 172-183.

editores. Ao Estado apenas interessaria proceder à cobrança da respetiva taxa. Depois de concluídos os trabalhos da Comissão, seria então publicado no Diário do Governo, a lista de todas as obras aprovadas com a indicação do respetivo prazo de validade.

As duas experiências do livro único, a de 1895 e a de 1947 fracassaram, não podendo os seus efeitos ter sido mais desastrosos. Os concursos de livros com prazos marcados tinham necessariamente de terminar, nomeando-se uma Comissão permanente, constituída por professores profissionalmente idóneos capazes de procederem a uma apreciação objetiva e honesta das obras apresentadas. Os Conselhos escolares deviam ser autorizados a escolher os livros livremente, ficando essa liberdade de escolha restrita apenas aos casos em que essas mudanças afetassem os interesses dos alunos.

Os dicionários bilingues e a aprendizagem de línguas estrangeiras estiveram frequentemente associados. Com as mudanças que entretanto foram ocorrendo no ensino de línguas vivas, o dicionário bilingue foi sofrendo alterações inevitáveis. Enquanto as línguas estrangeiras modernas eram ensinadas com a finalidade de desenvolver as capacidades de ler, traduzir e analisar textos de língua estrangeira, enfatizando a memorização das regras gramaticais e dos itens lexicais, o dicionário bilingue era um acessório normalmente recomendado pela maioria dos professores de línguas vivas. Quando o objetivo do ensino de línguas estrangeiras ganhou outra dimensão, incluindo o desenvolvimento das quatro competências essenciais (ler, escrever, ouvir, falar), novos métodos de ensino surgiram, condenando o uso da tradução para a língua materna como estratégia de aquisição do léxico e, conseqüentemente, condenando também o uso do dicionário bilingue. Só após o surgimento da abordagem comunicativa, o papel do léxico, da língua materna e da tradução no ensino de línguas estrangeiras modernas foi reconsiderado, resgatando a importância do dicionário bilingue e motivando o seu aperfeiçoamento para responder às necessidades dos estudantes de línguas vivas.

Nos liceus de Portugal foram utilizados, ao longo do tempo, imagens parietais para a prática pedagógica das línguas vivas, principalmente o francês e o inglês. A sua utilização fez-se sobretudo como exemplificação dos quotidianos dos países cujas línguas eram estudadas e como forma de dinamização da conversação nessas

línguas, sobretudo nos níveis mais elementares em que se aprendia o vocabulário e iniciava o aluno na aprendizagem de um idioma novo. Foram meios eficazes e importantes ainda que a dinâmica da sua utilização fosse subordinada à capacidade dos respetivos professores. A utilização destes meios, que foram evoluindo à medida que as técnicas de impressão também evoluíram, fez-se sobretudo como uma forma de imitação dos quadros e mapas que se utilizavam nas aulas das disciplinas de cariz mais científico. Contudo o aparecimento e vulgarização dos filmes e diapositivos, bem como posteriormente do vídeo, condicionaram e determinaram a sua continuidade pedagógica.

A partir de meados do século XIX e até ao último quartel do século XX, os quadros parietais didáticos foram um recurso fundamental no ensino das línguas vivas (Stach, 2000: 199). Entre as razões que decisivamente contribuíram para esse uso ativo salientam-se a progressiva massificação da escolarização e a exigência progressiva de mais materiais, os novos avanços da didática e das ideias pedagógicas, reclamando um ensino mais vivo e a invenção da litografia, cujas técnicas possibilitaram a construção destes quadros/imagens parietais.

Ainda que muitos professores, ao longo dos anos 30 e 40 do século XX tenham recorrido, com alguma regularidade, aos meios parietais no ensino de línguas vivas, a afirmação de novos materiais que entretanto foram surgindo, conduziu a uma utilização cada vez mais reduzida daquelas imagens que foram utilizadas sobretudo como auxiliares de um ensino que se pretendia ativo. Com efeito, através da visualização dos mais diversos aspetos pretendia-se não só captar a atenção dos alunos como, também, dar a conhecer os mais variados aspetos quotidianos, científicos e civilizacionais.

Durante largos anos, o sistema seguido nos liceus portugueses para o ensino das línguas vivas baseou-se essencialmente na tradução e retroversão. Uma coisa era ensinar aos alunos só a traduzir os textos e outra coisa muito diferente era levá-los a escreverem a língua ou a falarem-na e a compreenderem-na quando falada. De modo a alcançar estes objetivos, o professor não podia contar apenas com o tempo de que dispunha nem com o ritmo do trabalho. Tinha de contar, também, com uma coisa importantíssima: o método.

Ao nível da didática do inglês, até 1918, registou-se a inexistência de orientações programáticas. A partir daquele ano, surgiram indicações metodológicas específicas, que apontavam para uma didática mais direta e direcionada para uma abordagem essencialmente linguística, como era pretendido. A publicação crescente de artigos na imprensa pedagógica advogando este género de didática denota que ela ainda não se encontrava definitivamente implementada pelo que, em muitos liceus, provavelmente, se mantinha um ensino tradicional. As críticas à metodologia tradicional plasmadas em diversos artigos da imprensa pedagógica eram sintomáticas da perpetuação do método tradicional da gramática-tradução mas também duma vontade em mudar mentalidades.

O inglês como língua viva que é devia ser ensinado de acordo com as normas consideradas mais eficazes. Porém, essas normas também se foram modificando em função da evolução inevitável da mentalidade humana. Todavia, momentos houve em que não deixaram de coexistir diferentes processos de ensino de uma língua viva, cada qual tentando afirmar-se o melhor e o mais completo. Entre todos, o método direto foi aquele que melhor se destacou para um ensino prático de línguas vivas.

No método direto partia-se do princípio de que se podia aprender uma língua sem se aprender a gramática. Princípio discutível, mas defensável na medida em que uma criança aprende a falar e a conhecer a designação dos objetos que o cercam sem saber que se trata de artigos, substantivos ou adjetivos. Isto resulta somente da repetição, da imitação de muito ouvir a mesma palavra ou frase. Isto mesmo acontecerá ao aluno que ouvir repetidas vezes o nome de um objeto e, procurando repeti-lo, acaba por o dizer bem e escrevê-lo inclusivamente, apenas relacionando o que ouviu ou viu escrito com o que o professor lhe mostrou e não com o significado em português⁸⁶⁵.

O aluno para bem se integrar na nova língua devia evitar qualquer comparação com a língua materna. Aquilo que de fato se pretendia é que ele atuasse de modo semelhante à criança que ouvia coisas novas procurando reproduzi-las. No entanto, enquanto a criança aprende tudo o que ouve ou se lhe

⁸⁶⁵ Vide Basílio Lopes, "Em defesa do método directo no ensino do Inglês". In *Labor* 252, 1966, volume XXXI, pp. 151-153.

ensina, o adolescente só devia aprender aquilo que fosse conveniente e adequado à sua formação profissional ou cultural. Somente aquilo que realmente interessava devia ser efetivamente ensinado, de modo a evitar-se o recurso à língua materna. Não era necessário recorrer ao português quando o professor mostrava um objeto e nomeava-o na língua estrangeira. De igual modo era desnecessário traduzir uma situação desde que ela fosse suficientemente sugestiva para quase todos os alunos entenderem aquilo que ouviam⁸⁶⁶.

Todavia, os alunos do liceu português não se encontravam preparados para um ensino nestas condições porque, tinham um elevado número de disciplinas onde apenas se falava português e, por outro lado, devido à recusa de vários professores de inglês e francês em falarem somente na língua que ensinavam. A única preocupação parecia ser a leitura, a tradução e a retroversão. Era necessário considerar, também, o apetrechamento necessário dos estabelecimentos de ensino para uma boa prática do método direto. Só desse modo, este poderia contribuir para um aperfeiçoamento do inglês ou de qualquer outra disciplina escolar.

A partir dos anos 50, duas grandes concepções renovam a reflexão e as práticas de ensino das línguas estrangeiras: a metodologia áudio-oral (ou audiolingual) e a metodologia audiovisual. Estes dois movimentos, nascidos em lugares e contextos diferentes apresentam, contudo, algumas características comuns e têm uma enorme difusão mundial. Contudo, tanto o método áudio-oral como o método audiovisual foram alvo de críticas, uma vez que não lograram atingir o seu objetivo – o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Aparentemente, apenas a competência linguística se desenvolvia, isto é, ser capaz de compreender e de produzir enunciados corretos gramaticalmente – a forma prevalecia sobre o sentido.

No momento em que a Linguística se vira também para as propriedades comunicativas da linguagem, as reacções aos métodos áudio-oral/visual conduzem à elaboração de programas funcionais/nocionais no ensino da língua estrangeira. São os sociolinguistas da década de 70 que identificam a noção inovadora de *competence/performance* e propõem a noção de competência de comunicação, em suma, uma competência linguística – o conhecimento das regras da gramática da

⁸⁶⁶ Cf. Basílio Lopes, "O Ensino do Inglês". In *Labor* 291, Março de 1971, volume XXXV, pp. 280-282.

língua – na combinação com uma competência psicosócio cultural – o conhecimento das regras do uso da língua e a capacidade de as utilizar em contextos apropriados.

Se, durante o período anterior, a orientação era sobretudo de origem francesa, ela vai agora filiar-se numa linha anglo-saxónica, não só por os desenvolvimentos teóricos terem origem em autores ingleses, mas também devido ao aumento sensível da procura de aprendizagem do inglês, tanto na formação de adultos como nos sistemas escolares. O inglês passa a ser incontestavelmente a língua mais falada e, como língua de comunicação internacional é, acima de tudo, uma língua oral que é necessário compreender e falar.

A mudança de didática verificou-se, também, nos manuais da disciplina de inglês, sobretudo após a imposição do manual único. A quantidade diminuta e pouco diversificada de recursos didáticos constantes nos manuais de inglês permite-nos perceber que a sua utilização em contexto de sala de aula só seria eficaz desde que o professor recorresse à utilização de outros meios didáticos no ensino da disciplina. A ausência de recursos didáticos nos livros anteriores ao manual único é sintomática dum ensino mais tradicional e pouco estimulante.

Todavia, o nosso sistema de ensino não acompanhou a evolução histórica dos diferentes métodos, particularmente no que diz respeito a uma quase total ausência da aplicação dos métodos audiolingual e comunicativo e, por conseguinte, a forte implementação do método tradicional de gramática e tradução. Durante o Estado Novo, não teria sido possível introduzir sequer ecos da inovação que pautava o contexto internacional, e mesmo após a Revolução de 1974, as inovações foram reduzidas e muito lentas. Por outro lado, os conteúdos dos exames de inglês não espelhavam os métodos utilizados ao nível da didática. Além disso, a escrita e a oralidade também surgiam desequilibradas entre os métodos de ensino empregues e a posterior avaliação final da disciplina. A mecânica dos pontos de exame deslocou sucessivamente o eixo dos métodos e processos de ensino dominantes, imprimindo-lhes outras direções.

A diversidade de práticas, a sucessão de metodologias e de métodos que se foram desenvolvendo, as suas insuficiências e contradições permitem-nos tomar alguma consciência dos nossos limites como agentes educativos. Ao ensinar as línguas vivas, o professor devia ter em vista proporcionar ao aluno, a facilidade de

falar, e escrever essas línguas, ainda que com as inevitáveis deficiências e dar-lhe a capacidade de bem entender a linguagem escrita, fazendo traduções e retroversões. O método ativo era aconselhável no ensino das línguas vivas pois que, embora o método direto fosse muito proveitoso nas primeiras lições, não devia, contudo, ser usado exclusivamente; as regras gramaticais deveriam ser aplicadas em traduções e retroversões escritas, assim como nos diversos exercícios. O diálogo na própria língua deveria, também, ser praticado com frequência. Não podemos esquecer que a maioria dos alunos do ensino liceal revelava uma oralidade bastante insuficiente, resultante da ausência de um treino adequado devido ao facto dos professores em geral raramente recorrerem à conversação por serem portadores de uma pronúncia duvidosa.

Qualquer didática quando posta em prática encontra-se geralmente dependente de uma diversidade de variáveis, uma delas consiste no fator tempo. A exiguidade da carga horária letiva atribuída ao ensino-aprendizagem do inglês e das línguas estrangeiras em geral é lesiva de qualquer aprendizagem eficaz, isto é, consequente e duradoura. Não se compreende como se defende tanto, ao nível dos decisores políticos, a necessidade de se aprender inglês como estratégia para fazer face aos desafios da competitividade nos mais variados campos da atividade humana internacional, e não se trata de dotar o sistema educativo de condições compatíveis com esse valor estratégico. Não podemos esquecer que qualquer didática estará sempre condicionada por este *deficit* do tempo necessário para ensinar e aprender.

Apesar de ser do reconhecimento de todos, a impossibilidade de dar aos alunos, dentro da esfera de ação da escola, o conhecimento total de qualquer língua viva, nem por isso, as opiniões se inclinaram para a extinção das línguas vivas. Ainda que a possibilidade de atingir os objetivos de valor absoluto tenha sido liminarmente excluída, reconheceu-se que, embora dentro das limitações da própria escola, existiam sempre objetivos de valor relativo, variáveis em função do género da escola e do tempo efetivamente disponível, mas todos igualmente dignos dos esforços a despender. No decurso dessa situação, coube à escola a missão de ensinar as bases do maior número possível de línguas estrangeiras, para que o aluno ficasse com a

possibilidade de, na vida prática, aperfeiçoar-se pelo seu próprio esforço e iniciativa naquela língua que lhe fosse mais útil e necessária.

Entre 1836 e 1947 os diferentes legisladores reconhecem, de um modo ou de outro, que o objetivo do ensino liceal era a consecução de uma cultura geral, mais ou menos independente, útil à vida social e necessária para o ingresso nos estudos superiores e especiais. Estes dois aspetos basilares quase não necessitam de justificação, porquanto os factos e a experiência revelam que muitos alunos desse ensino, depois de terminados os estudos (por completo ou não), ingressam diretamente em qualquer carreira, e que outros seguem, depois de completados os seus cursos, para o ensino superior ou especial.

Quer se considerasse o curso dos liceus como independente e autónomo, isto é, destinado a ministrar uma cultura de carácter formal e prática, utilizável na vida social, quer se considerasse como preparatório para a aquisição de uma cultura superior ou especial, dirigida para as atividades científicas ou técnicas, as línguas vivas mais divulgadas e necessárias ao intercâmbio espiritual, político e económico internacional eram, definitivamente, o francês, o inglês e o alemão.

Após o longo trajeto percorrido, tornou-se possível enquadrar o lugar da disciplina de inglês no espaço curricular do ensino liceal, identificar os conteúdos da disciplina, os recursos didáticos utilizados pelos professores, compreender o processo de formação dos professores de inglês e traçar práticas didáticas realizadas nas aulas de inglês do 2º e 3º ciclo dos diferentes liceus de Portugal continental, Madeira e Açores, devido sobretudo ao avultado número de fontes que sustentaram as conclusões apresentadas. Parcialmente foi também possível contrastar os conteúdos da disciplina e o seu grau de correspondência nos manuais da época.

Não obstante, este trabalho cumpriu o fim de contribuir para o campo da história das disciplinas escolares e da história do ensino liceal uma vez que preencheu um vazio historiográfico anteriormente já identificado. O estudo do processo de afirmação da disciplina de inglês no currículo do ensino liceal, os seus conteúdos e práticas didáticas, permitiu alargar o campo da história das disciplinas escolares que não registava ainda qualquer estudo neste âmbito disciplinar. Contudo, se muito se ficou a conhecer da disciplina de inglês no ensino liceal, a realidade é que no final deste trabalho muitas questões ficam ainda a aguardar

futuras investigações, mediante a disponibilização das fontes essenciais à sua resposta. Com este estudo, não ficaram esgotadas as questões relativas ao funcionamento da disciplina de inglês no ensino liceal, tais como a abordagem da gestão curricular que era realizada dos conteúdos escolares pelos professores e a forma como os alunos viam a disciplina e integravam os seus conteúdos.

A história do ensino do inglês, além do seu interesse cultural, constituindo uma dimensão de um património cultural em grande parte ainda desconhecido, tem igualmente um interesse prático. Com efeito, não nos parece possível equacionar em toda a sua plenitude quaisquer reformas do ensino das línguas estrangeiras modernas, sem uma sólida investigação histórica sobre as práticas anteriores, os seus fundamentos, os seus contextos e resultados. Esta tentativa de reconstituição do percurso histórico da disciplina de inglês, das suas práticas e da sua evolução, só muito parcialmente foi percorrido. Muitas questões respeitantes ao quotidiano da aula de inglês permanecem sem resposta. Umas porque face à abundância de documentação existente para alguns períodos, outros existem cujas fontes, impriscindíveis para traçar o quadro do ensino do inglês aprendido pelos nossos antepassados, não existem. Para terminar, resta-me dizer que foi um privilégio partilhar/refletir/aprender nesta área do saber que legitima, credibiliza e enobrece a minha ação enquanto profissional de educação.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

A. FONTES

1. Fontes manuscritas

ANTT – Arquivo Nacional Torre do Tombo

Núcleo do Ministério do Reino

Maços: 1494, 1869, 2126, 2129, 2130, 2227, 2241, 2456, 2457, 2458, 2459, 2460, 2462, 2463, 2517, 2530, 2554, 3471, 3483, 3484, 3485, 3486, 3487, 3488, 3489, 3490, 3491, 3492, 3493, 3494, 3495, 3496, 3497, 3498, 3499, 3500, 3501, 3502, 3503, 3504, 3505, 3506, 3507, 3508, 3509, 3510, 3511, 3512, 3413, 3514, 3515, 3516, 3517, 3518, 3519, 3520, 3521, 3522, 3523, 3524, 3525, 3531, 3532, 3533, 3534, 3535, 3536, 3537, 3538, 3539, 3540, 3541, 3542, 3543, 3544, 3545, 3546, 3547, 3548, 3549, 3550, 3551, 3552, 3553, 3554, 3555, 3556, 3557, 3558, 3559, 3560, 3561, 3562, 3563, 3564, 3565, 3566, 3567, 3568, 3569, 3570, 3571, 3572, 3573, 3574, 3575, 3576, 3577, 3578, 3579, 3580, 3581, 3582, 3583, 3584, 3585, 3586, 3587, 3588, 3589, 3590, 3591, 3592, 3593, 3594, 3595, 3596, 3597, 3598, 3599, 3600, 3601, 3602, 3603, 3604, 3605, 3606, 3608, 3610, 3611, 3612, 3613, 3614, 3615, 3617, 3618, 3619, 3620, 3621, 3622, 3623, 3624, 3625, 3626, 3627, 3628, 3629, 3634, 3640, 3653, 3724, 3725, 3726, 3727, 3728, 3729, 3730, 3731, 3732, 3733, 3734, 3735, 3744, 3745, 3746, 3747, 3748, 3749, 3750, 3752, 3753, 3754, 3758, 3759, 3760, 3766, 3780, 3771, 3793, 3814, 3818, 3819, 3826, 3827, 3828, 3829, 3830, 3831, 3832, 3833, 3834, 3835, 3836, 3837, 3838, 3839, 3840, 3841, 3842, 3843, 3844, 3845, 3846, 3847, 3848, 3849, 3850, 3851, 3852, 3853, 3854, 3855, 3856, 3857, 3858, 3859, 3860, 3861, 3862, 3863, 3864, 3865, 3866, 3867, 3868, 3869, 3870, 3871, 3872, 3873, 3874, 3875, 3876, 3877, 3878, 3879, 4058, 4059, 4060, 4061, 4062, 4063, 4064, 4065, 4066, 4067, 4068, 4069, 4070, 4071, 4072, 4073, 4074, 4075, 4076, 4077, 4078, 4079, 4080, 4081, 4082, 4083, 4084, 4085, 4086, 4087, 4954, 4991, 5037, 5064.

Biblioteca do Palácio da Ajuda

Núcleo do Ministério do Reino

AHME - Arquivo Histórico do Ministério da Educação

Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal

Fundo do Ministério da Instrução Pública

Fundo do Gabinete do Ministro

Fundo da Inspeção do Ensino Liceal

Fundo do GEPAE (Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa)

Fundo da Junta Nacional de Educação

Livro de Actas das Sessões do Conselho Geral de Instrução Pública desde a sua instalação, vol. I (1859-1863).

Livro de Actas das Sessões do Conselho Geral de Instrução Pública, vol. II (1863-1867).

Actas do Conselho Geral de Instrução Pública, vol. III (1867-1871).

Livro de actas da Junta Consultiva de Instrução Pública, vol. IV (1871-1875).

Livro de actas da Junta de Instrução Pública, vol. V (1875-1880).

Livro de actas da Junta de Instrução Pública, vol. VI (1880-1884).

Actas das sessões permanentes do Conselho Superior de Instrução Pública, vol. VII (1884-1890).

2. Fontes impressas

Secretaria-geral do Ministério da Educação

Coleção Oficial da Legislação Portuguesa

Diário do Governo

Diário de Lisboa

2.1. Publicações periódicas

2.1.1. Jornais e revistas

Arquivo Pedagógico, Coimbra, 1927-1930

Palestra, Lisboa,

Labor, Lisboa

Boletim do Liceu Pedro Nunes, Lisboa,

Revista de Educação Geral e Técnica, Lisboa

Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial, Lisboa

Liceus de Portugal, Aveiro

O Instituto, Lisboa

Revista dos Liceus, Lisboa

Revista de Guimarães, Guimarães

Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública, Lisboa

Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública, Lisboa

2.2. Legislação

2.2.1. Diplomas legislativos consultados

17 Novembro 1836 – *Diário do Governo* nº 275, de 19 Novembro 1836 – Passos Manuel

20 Setembro 1844 – *Diário do Governo* nº 230, de 28 Setembro 1844 – Costa Cabral

16 Abril 1849 – *Diário do Governo* nº 94 de 23 de Abril 1849 – Duque de Saldanha

14 Setembro 1859 – *Diário do Governo* nº 226, de 26 Setembro 1859 – Fontes Pereira de Melo

10 Abril 1860 – *Colecção de leis de 1860* – Fontes Pereira de Melo

13 Outubro 1860 - *Diário do Governo* nº 239, de 18 Outubro 1860 – José Maria de Abreu

9 Setembro 1863 – *Diário do Governo* nº 204, de 12 Setembro 1863 – Anselmo José Braamcamp

31 Dezembro 1868 - *Diário do Governo* nº 11, de 15 de Janeiro 1869 – Marquês de Sá da Bandeira

2 Setembro 1869 – *Colecção de Leis de 1869* – Duque de Loulé

15 Junho 1870 – *Diário do Governo* nº 132, de 15 Junho 1870 – José D. Ferreira

22 Outubro 1870 – *Diário do Governo* nº 246, de 31 Outubro 1870 – Bispo de Viseu

18 Novembro 1870 – *Diário do Governo* nº 263, de 21 Novembro 1870 – Bispo de Viseu

23 Setembro 1872 – *Diário do Governo* nº 217, de 26 Setembro 1872 – António Rodrigues Sampaio

31 Março 1873 – *Diário do Governo* nº 77, de 5 de Abril 1873 – Rodrigues Sampaio

8 Abril 1873 - *Diário do Governo* nº 81, de 12 Abril 1873 – Rodrigues Sampaio

14 Junho 1880 – *Colecção de Leis de 1880* – José Luciano de Castro

14 Outubro 1880 – *Colecção de Leis de 1880* – José Luciano de Castro

22 Maio 1883 – *Diário do Governo* nº 116, de 25 de Maio 1883 – J. Vilhena e Tomás Ribeiro

29 Julho 1886 – *Diário do Governo* nº 170, de 31 Julho 1886 – José Luciano de Castro

12 Agosto 1886 – *Diário do Governo* nº 195, de 30 Agosto 1886 – José Luciano de Castro

20 Outubro 1886 – *Colecção de Leis* – José Luciano de Castro

29 Outubro 1888 – *Colecção de Leis de 1888* – José Luciano de Castro

30 Outubro 1888 – *Colecção de Leis de 1888* – José Luciano de Castro

30 Dezembro 1892 – *Colecção de Leis de 1892* – José Dias Ferreira

22 Dezembro 1894 – *Colecção de Leis de 1894* – João Franco

14 Agosto 1895 – *Colecção de Leis de 1895* – João Franco

14 Setembro 1895 – *Colecção de Leis de 1895* – João Franco (Jaime Moniz)

14 Outubro 1895 – *Colecção de Leis de 1895* – João Franco

28 Maio 1896 – *Colecção de Leis de 1896* – João Franco

24 Dezembro 1901 – *Diário do Governo* nº 294, de 28 Dezembro 1901 – Hintze Ribeiro

3 Outubro 1902 – *Diário do Governo* nº 229, de 10 Outubro 1902 – Hintze Ribeiro

8 Outubro 1902 – *Diário do Governo* nº 237, de 20 Outubro 1902 – Hintze Ribeiro

29 Agosto 1905 – *Diário do Governo* nº 194, de 30 Agosto 1905 – Eduardo Coelho

3 Novembro 1905 – *Diário do Governo* nº 250, de 4 Novembro 1905 – Eduardo Coelho

9 Maio 1911 – *Colecção de Leis de 1911* – António José de Almeida

19 Agosto 1911 – *Colecção de Leis de 1911* – António José de Almeida

21 Maio 1911 – *Colecção de Leis de 1911* – António José de Almeida

17 Abril 1917 – *Diário do Governo* nº 60, de 17 de Abril 1917 – Pedro Martins

14 Julho 1918 – *Diário do Governo* nº 157 (Decreto nº 4650) – Alfredo de Magalhães

8 Setembro 1918 – *Diário do Governo* nº 198, de 12 Setembro 1918 (Decreto nº 4799) – Alfredo de Magalhães

11 Novembro 1918 – *Diário do Governo* nº 247, de 14 Novembro 1918 (Decreto nº 496) – Alfredo de Magalhães

27 Novembro 1918 – *Diário do Governo* nº 257, de 28 Novembro 1918 (Decreto nº 4961) – Alfredo de Magalhães

25 Setembro 1919 - Decreto nº 6128 – José de Oliveira

26 Setembro 1919 - Decreto nº 6132 – José de Oliveira

12 Junho 1920 – *Diário do Governo* nº 121, Decreto nº 6675 – Vasco Borges

18 Julho 1921 - Decreto nº 7558 – Ginestal Machado

2 Outubro 1926 – Decreto nº 12425 – Ricardo Jorge

2 Novembro 1926 – Decreto nº 12594 – Ricardo Jorge

20 Janeiro 1927 – Decreto nº 13056 – M. Rodrigues

14 Janeiro 1929 – Decreto nº 16362 – Gustavo Cordeiro Ramos

16 Janeiro 1929 – Decreto nº 16361 – Gustavo Cordeiro Ramos

25 Fevereiro 1930 – Decreto nº 18003 – Gustavo Cordeiro Ramos

26 Agosto 1930 – Decreto nº 18779 – Gustavo Cordeiro Ramos

6 Setembro 1930 – Decreto nº 18827 – Gustavo Cordeiro Ramos

27 Setembro 1930 – Decreto nº 18884 – Gustavo Cordeiro Ramos

16 Outubro 1930 – Decreto nº 18973 – Gustavo Cordeiro Ramos

15 Agosto 1931 – Decreto nº 20352 – Gustavo Cordeiro Ramos

8 Outubro 1931 – Decreto nº 20396 – Gustavo Cordeiro Ramos

5 Dezembro 1931 – Decreto nº 20613 – Gustavo Cordeiro Ramos

4 Fevereiro 1932 – Decreto nº 20860 – Gustavo Cordeiro Ramos

6 Outubro 1934 – Decreto nº 24526 – Manuel Rodrigues Júnior
22 Novembro 1934 – *Diário do Governo* nº 115, de 21 de Maio 1935 – Eusébio Tamagnini
21 Maio 1935 – *Diário do Governo* nº 115 – Eusébio Tamagnini
28 Maio 1935 – *Diário do Governo* nº 121, de 28 de Maio 1935 (Decreto nº 25414) – Eusébio Tamagnini
14 Outubro 1936 – *Diário do Governo* nº 241 (Decreto nº 27084) – Carneiro Pacheco
30 Setembro 1941 – *Diário do Governo* nº 248, de 30 Setembro 1941 – Mário de Figueiredo
21 Outubro 1944 – Decreto nº 34053 – C. da Mata e Supico Pinto
17 Setembro 1947 – *Diário do Governo* nº 216 (Decreto nº 36507) – Pires de Lima
22 Outubro 1948 – Decreto nº 37112 – Pires de Lima
7 Setembro 1954 – Decreto nº 39807 – Leite Pinto
15 Outubro 1956 – Decreto nº 40800 – Leite Pinto
17 Setembro 1957 – Portaria nº 16411 – Leite Pinto
30 Outubro 1957 – Decreto nº 41341 – Leite Pinto
25 Março 1958 – Portaria nº 16642 – Leite Pinto
9 Junho 1958 – Decreto nº 41670 – Leite Pinto

2.3. Programas escolares

Os Programas da disciplina de inglês referente aos seguintes anos: 1856, 1870, 1872, 1880, 1886, 1888, 1889, 1895, 1905, 1918, 1919, 1926, 1929, 1930, 1931, 1934, 1935, 1936, 1947, 1948, 1954, 1968 e 1974-75.

3. Vária

Anuário do Liceu Central de Lisboa da 3ª Zona à Lapa, 1906-1907, 1907-1908, 1908-1909, 1909-1910

Anuário do Liceu Central de Pedro Nunes, 1911-1912, 1912-1913, 1913-1914, 1914-1915, 1915-1916, 1916-1917

Anuário do Liceu Normal de Pedro Nunes, 1906-1917

Anuário do Liceu de Coimbra, 1870-1871, 1871-1872, 1874-1875, 1910-1913

Anuário do Liceu Central Emídio Garcia, 1910-1911

Anuário do Liceu Nacional da Guarda, 1896-1897, 1898-1899

Relatório acerca do estado literário e económico do Lyceu Nacional de Villa Real, 1895-1896

Relatório acerca do estado literário e económico do Lyceu Nacional de Santarém, 1897-1899

Anuário do Liceu Nacional de Bragança, 1898-1899

Anuário do Liceu de Beja, 1896-1898

Anuário do Liceu Nacional de Aveiro 1895-1899

Relatório do Lyceu Nacional de Viana do Castelo, 1897-1898

Lyceu Nacional do Funchal, Relatório relativo ao ano de 1898-1899

Anuário do Liceu de Aveiro, 1953-1954

Anuário do Liceu de José Estêvão, 1944-1945

Anuário do Liceu de Jaime Moniz, 1910-1958

Relatórios dos professores efetivos e provisórios do 3º grupo (Inglês/Alemão)

Estatística da Educação (Instituto Nacional de Estatística)

Arquivo/Secretaria do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas e Alexandre Herculano, no Porto

- A. Conferências pedagógicas (livro de presenças),
- B. Livros de sumários
- C. Livros de actas do conselho disciplinar
- D. Trabalhos de estágio do 3º grupo – 1960-1961. Volume encadernado que inclui planos de lições, recensões críticas, conferências e outros trabalhos realizados.
- E. Conferências Pedagógicas – 1959-1961. Volume encadernado que inclui textos dactilografados de professores estagiários.
- F. Documentação avulsa.

B. BIBLIOGRAFIA

AAVV (2001). *Preservar a memória: homenagem a Rui Grácio, Ano Europeu das Línguas*, Lisboa, Revista do Instituto de Inovação Educacional, vol. 14, Nº 1-2.

AAVV (1930). *3º Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial realizado em Braga nos dias 9, 10, 11 e 12 de Junho de 1929*, Braga.

AAVV (2004). *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores. Estudos em Homenagem a Albano Estrela*, Lisboa, Educa.

ABREU, J. (1857). *Almanak da Instrução Pública em Portugal*, Coimbra, Imprensa da Universidade.

ADÃO, Áurea (1982). *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e Pedagógica (1836/1860)*, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência.

ADÃO, Áurea e MATOS, Sérgio Campos. "A História no ensino liceal oitocentista: variantes de uma memória da nação". In *Atas do Congresso de História da Educação*, Lisboa, p. 64.

ADÃO, Áurea, GONÇALVES, Maria Neves (2007). *Instrução Pública no Portugal de Oitocentos. Da administração centralizada à gestão periférica*, Lisboa, Livros Horizonte.

AFONSO, Octávio (2001). *A emergência da língua francesa no ensino técnico-profissional português. Etapas e características do seu ensino-aprendizagem no ensino elementar desde 1888 a 1916*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.

AFREIXO, J. (1883). *Apointamentos para a história da pedagogia*, Lisboa, Livraria Ferreira.

ALMEIDA, Pinho de (1959). "O ciclo preparatório e o futuro do ensino liceal". In *Labor* nº 188, vol. XXIV, 1959, pp. 65-78.

ALMEIDA, Pinho de (1971). "O baixo nível dos estudantes liceais, a sua sucessiva descida e algumas sugestões para um combate profícuo". In *Labor* nº 291, 1971, pp. 276-277.

ALVES, L. (1986). *Subsídios para a História da Educação em Portugal (1750-1890)*. Porto, Secretaria de Estado da Cultura, Estudos Humanísticos.

Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação (2006), Uberlândia – Minas Gerais.

APPLE, Michael (1999). *Ideologia e Currículo*, Porto, Porto Editora.

APPLE, Michael (2001). *Educação e Poder*, Porto, Porto Editora.

APPLE, Michael (2002). *Manuais Escolares e trabalho docente. Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*, Lisboa, Didáctica Editora.

ARENDT, Hannah (2001). *Compreensão e Política e Outros Ensaios*, Lisboa, Relógio D'Água Editores.

ARENDT, Hannah (2000). "A Crise na Educação." In *Quatro Textos Excêntricos*, Selecção e Tradução de Olga Pombo, Lisboa, Relógio D'Água.

ARIÈS, Philippe (1992). *O tempo da História*, Lisboa, Relógio D'Água.

ASSMANN, Hugo (1998). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*, Petropolis, 2ª edição, Editora Vozes.

AZEVEDO, R. Ávila (1972). *Tradição Educativa e Renovação Pedagógica (Subsídios para a História da Pedagogia em Portugal-século XIX)*, Porto.

AZEVEDO, Pires de (1971). *Impressões de um Exame de Estado*, Coimbra.

BAIN, Alexander (1884). *La Science de l'Education*, Paris.

BALL, Stephen, J. and GOODSON, Ivor (Eds.). *Teacher's lives and careers*, London, The Falmer Press.

BARROSO, João (1995). *Os liceus, organização pedagógica e administração*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

BARROSO, João (2005), *Políticas Educativas e Organização Escolar*, Lisboa, Universidade Aberta.

BARROSO, João (2007). "A História das Instituições escolares: A escola como objecto de estudo". In *A História da Educação em Portugal, Balanço e perspectivas*, Lisboa, Edições Asa.

BAUDELAIRE, Charles (2006). *A Invenção da Modernidade (sobre Arte, Literatura e Música)*, Lisboa, Relógio D'Água Editores.

BAUMAN, Zygmunt (2007). *A Vida Fragmentada – Ensaios sobre a Moral Pós-Moderna*, Lisboa, Relógio D'Água Editores.

BAUMAN, Zygmunt (2007). *Modernidade e Ambivalência*, Lisboa, Relógio D'Água Editores.

BEATO, Carlos (2003). *A disciplina de Ciências Físico-Químicas na reforma liceal de 1947*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.

BEATO, Carlos (2011). *Os liceus e as ciências (1836-1860). Um estudo sobre o processo de criação das disciplinas de ciências físicas e naturais nos liceus portugueses*. Tese de Doutoramento em História da Educação, Universidade de Lisboa.

BENALCANFOR, V. (1882). *Apontamentos de um inspector de instrução secundária*, Lisboa, Imprensa Nacional.

BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.) (2007), *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*, São Paulo, Cortez Editora.

BENÍTEZ, Manuel de Puelles (2000). "Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento". In *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 5-11.

BENITO, Agustín Escolano (2000). *Tiempos e Espacios para la Escuela. Ensayos Históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva.

BENITO, Agustín Escolano (2006). "Educación para la Sostenibilidad, Un Campo Intelectual y Paradigmático en construcción". In Revista *Estudios do Século XX – Educação Contemporânea, Ideologias e Dinâmica Social*, Nº 6, Coimbra, Ariadne Editora.

BENJAMIN, Walter (1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, Lisboa, Relógio D'Água Editores.

BENTO, Gomes (1973). *História do Movimento Associativo dos Professores do Ensino Secundário – 1891 a 1932*, Porto, edição do autor.

BERRIO, Júlío Ruiz (Ed.) (2000). *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva.

BITTENCOURT, Circe (2003). Disciplinas escolares: história e pesquisa. In *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*, Bragança Paulista: EDUSF.

BÍVAR, Maria de Fátima (1975). *Ensino Primário e Ideologia*, Lisboa, Seara Nova.

BIZARRO, Rosa (Org.) (2007). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, Porto, Areal Editores.

BOHN, H. e VANDRESEHN, P. (1988). *Tópicos de Linguística Aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC.

BONAFÉ, Jaume Martínez (2011). *Políticas do Manual Escolar*, Mangualde/Ramada, Edições Pedagogo.

BOTELHO, José Teixeira (1904). *As Línguas Vivas na Instrução Secundária. Considerações geraes – Professores – Methodos d'ensino, Conclusões*, Lisboa, Livraria Ferin.

BOTELHO, J. Teixeira (1911). *Programmas, Livros e Material de Ensino das Línguas Vivas*, Lisboa, Livraria Frerin – Editora.

BOURDIEU, Pierre (2004), *Para uma sociologia da Ciência*, Lisboa, Edições 70.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (2008). *A Reprodução*, Petrópolis, Editora Vozes.

BOUTON, Charles (1981). *A Linguística aplicada*, Lisboa, Moraes editores.

BRAACAMP, J. (1935). *Reflexões sobre a educação pública*, Lisboa, Tipografia Nery.

BRITO, A. (1996). *João Franco e as reformas do Ensino*. Dissertação de Mestrado, Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

BRUNER, Jerome (1999). *Para uma Teoria da Educação*, Lisboa, Relógio D'Água Editores.

BURKE, Peter (1992). *A Revolução Francesa da Historiografia: a escola dos Annales (1929-1989)*, São Paulo, 2ª Edição, Editora UNESP.

BURKE, Peter (2005a). *O que é a história cultural?* Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

BURKE, Peter (2005b). *Sociologia e História*, Porto, Edições Afrontamento.

CABRITA, Eduarda Melo (2000). O ensino das línguas estrangeiras: métodos e abordagens, in *Actas do I Colóquio da APHELLE*, Aveiro, Universidade de Aveiro.

CAEIRO, Olívio (1990). Gustavo Cordeiro Ramos, pioneiro da Germanística em Portugal. In, *Os Estudos Germanísticos nos 80 anos da Faculdade de Letras*, Lisboa.

CAMPOS, A. M. A. M. (2006). *O professor liceal oitocentista. A génese de uma profissão*. Dissertação de mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

CAMPOS, C. (1880). *Almanach commercial de Lisboa*. Primeiro anno. Lisboa, Typographia Universal.

CANÁRIO, Rui (2006), *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*, São Paulo, Artmed Editora S.A..

CANDEIAS, António (Coord.) (2005). *Modernidade, Educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX-XX*, Lisboa, Educa.

CANDEIAS, António (Direcção e Coordenação) (2007). *Alfabetização e Escola em Portugal nos séculos XIX e XX: Os Censos e as Estatísticas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CARBONE, Graciela (2003). *Libros Escolares, Una introducción a su Análisis y evolución*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A..

CARDIGOS, Norberto (1936), "Professores agregados de serviço eventual". In *Labor* nº 70, 1936, pp. 408-411.

CARDIM, Luiz Cardim (1912), "Iniciação ao estudo do inglez no ensino secundário", Lisboa, p. 13.

CARDOSO, Simão (1994). *Historiografia gramatical (1500-1920) – Língua Portuguesa – Autores Portugueses*, Porto, Faculdade de Letras.

CARNEIRO, A. Henriques (2003). *A Inspeção do Ensino em Portugal: nos finais do século XIX e alvorez do século XX*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CARNEIRO, A. Henriques, AFONSO, Serafim Amaro (2008). *A Inspeção do Ensino em Portugal Durante a I República*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CARVALHO, Adalberto Dias de (2002). *Epistemologia das Ciências da Educação*, Porto, Edições Afrontamento.

CARVALHO, Ana Maria Marques de (2013). *O ensino do alemão nos liceus portugueses entre 1926 e 1949*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.

CARVALHO, Luís Miguel (2002). *Oficina do colectivo*. Lisboa, Co-edição Educa e Sociedade Portuguesa de Educação Física.

CARVALHO, Rómulo de (1986). *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CARVALHO, J. (s./d.). *Apontamentos de história da educação*. Coimbra, Atlântida.

CARQUEJA, Bento (1916). *O Povo Português – Aspectos Sociais e Económicos*, Porto.

CASPARD, Pierre (1984). "De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires". In *Histoire de l'Éducation*, 21, pp. 67-74.

CASTELLS, Manuel (2003). *O Fim do Milénio*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, Manuel (2007). *A Sociedade em rede*, Lisboa, 3ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, Manuel (2007). *O Poder da Identidade*, Lisboa, 2ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTRO, Helena (2004). *O professor de inglês na era da Interculturalidade*, Porto, Asa Editores, S. A..

CHA, Yun-Kyung (1991). Effect of the Global System on Language Instruction, 1850-1986. In *Sociology of Education*, vol. 64, no. 1, Special Issue on Sociology of the Curriculum, pp. 19-32, American Sociological Association.

CHAGAS, R. Valnir C. (1957). *Didática especial das línguas modernas*. Companhia Editora Nacional São Paulo.

CHANTAL, Suzanne (2005). *A vida quotidiana em Portugal ao tempo do terramoto*, Lisboa, Editora Livros do Brasil.

CHARTIER, Anne-Marie (2000). "Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação". In *Revista Educação e Pesquisa*, Julho-Dezembro, vol. 26, São Paulo, pp. 157-168.

CHARTIER, Roger (1988). *A História Cultural. Entre práticas e representações*, Lisboa, Difel.

CHARTIER, Roger (1989). "O Mundo como representação". In *Revista Annales*, Nov-Dez, Nº 6, pp. 1505-1520.

CHARTIER, Roger (1994a). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, Alianza Editorial.

CHARTIER, Roger (1994b). "A História hoje: dúvidas, desafios, propostas". In *Revista de Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 7, Nº 13, pp. 97-113.

CHARTIER, Roger (1997). *A ordem dos livros*, Lisboa, Veja, 1ª edição.

CHARTIER, Roger (1998). *As Utilizações do Objecto Impresso*, Lisboa, Difel Difusão Editorial, S.A.

CHARTIER, Roger (2001). *Cultura Escrita, Literatura e História*, Porto Alegre, Artmed Editora Ltda..

CHERVEL, André, (1981). *Histoire de la Grammaire Scolaire*, Paris, Payot.

CHERVEL, André (1998). *La culture scolaire: un approche historique*, Paris, Belin.

CHERVEL, André (1988). "L'Histoire des disciplines scolaires. Réflexiones sur un domaine de recherche". In *Revista Histoire de l'Éducation*, nº 38, pp. 59 -119

CHERVEL, André (1992). "Quando surgiu o Ensino Secundário". In *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 18, Nº 1, Jan/Jun, pp. 99-112.

CHERVEL, André (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz.

CHERVEL, André, COMPÈRE, Marie-Madeleine (1999). "As Humanidades e o ensino". In *Revista Educação e Pesquisa*, Julho-Dezembro, vol. 25, pp. 149-170.

CHEVALLARD, Yves e JOSHUA, Marie-Alberte (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensee Sauvage.

CHOPPIN, Alain (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris, Hachette.

CHOPPIN, Alain (2000). "Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia". In *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 13-37.

CHRISTO, F. (1915). *Cartas de longe. A instrução secundária em Portugal e em França*. Aveiro, Tipografia de António Conceição Rocha.

CLAUDINO, Sérgio (2005). "Os compêndios escolares de Geografia no Estado Novo: Mitos e Realidades". In *Finisterra XL*, 79, pp. 195-208.

COELHO, F. (1872). *A Questão do Ensino*. Porto, Livraria Internacional.

COELHO, F. (1890). Os concursos para o magistério secundário. *Revista Educação e Ensino*, Lisboa, ano V, pp. 3-14.

COELHO, F. (1900). *O Ensino histórico, philologico e philosphico em Portugal até 1858*, Coimbra, Imprensa da Universidade.

COELHO, F. (1908). "O Curso Superior de Letras e os Cursos de Habilitação para o Magistério Secundário". In *Notas sobre Portugal* (Exposição Nacional do Rio de Janeiro em 1908, Secção portuguesa), vol. I, Lisboa, Imprensa Nacional.

COELHO, F. (1913). Programas e planos de ensino. *O Instituto*, Coimbra, vol. 60, nº 8, Agosto, pp. 401-411.

COELHO, F. Adolpho (1916). *Cultura e Analfabetismo*, Porto.

COELHO, F. (1917). O ensino secundário. *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, Lisboa, ano II, nº 13 a 16, pp. 26-41.

COMPÈRE, Marie-Madeleine (1995). L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit, Paris.

CONCEIÇÃO, Fernando Carvalho (1970). "Problemas do Ensino: A situação das professoras liceais". In *Labor* nº 282, Março de 1970, Volume XXXIV, pp. 268-273.

CORREIA, António Carlos (2000). *A Alquimia Curricular: Um Campo de Pesquisa Histórico e Sociológico*, Cadernos Prestige 1, Lisboa, Educa.

CORREIA, António Carlos (2005). *Na bancada do Alquimista: as transformações curriculares dos ensinos primário e liceal em Portugal (1860-1960)*, Tese de Doutoramento, FPCEUL, Lisboa.

CRUZ, B. da et al. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, Lisboa, XXIV (103-104), pp. 1187-1293.

CRUZ, J. (2002). *A inspecção dos liceus no Portugal liberal 1836-1892*. Dissertação de Mestrado, Lisboa, ULHT.

CRUZEIRO, M. e Antunes, M. (1976). O ensino secundário em Portugal. *Análise Social*, Lisboa, 48, 1001-1048.

CUBAN, Larry (1992). "Curriculum Stability and Change". In *Handbook of Research on Curriculum*, pp. 216-247, New York, Macmillan.

DELAMONT, Sara (1985). *Os Papéis Sexuais e a Escola*, Lisboa, Livros Horizonte.

DEUSDADO, Ferreira (1995). *Educadores Portugueses*, Porto, Lello & Irmão – Editores Lda..

DEWEY, John (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*, Lisboa, Relógio D'Água Editores.

DIAS, Augusto Epiphânio da Silva Dias (1897). *Considerações sobre o Regulamento e os Programas do Ensino Secundário e o modo como os tem executado*, Lisboa, Imprensa Lucas.

DIAS, José Sebastião da Silva (2006). *Portugal e a cultura europeia (séculos XVI a XVIII)*, Porto, Campo das Letras Editores, S.A..

DOYLE, Brian (1989). *English and Englishness*, London and New York, Routledge.

DUARTE, António (1966). "O Inglês e o problema duma língua auxiliar universal". *Boletim das Escolas Técnicas*, nº 38.

DUARTE, Sónia (2009). "Aspetos da Teoria Verbal na *Grammatica Ingleza para uso dos Portuguezes*, de José Urcullu (Porto 1848)". In VI Colóquio da APHELLE, *Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal (1800-1910)*, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 23-24 de Novembro de 2009.

DUBAR, C. (1997). *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*, Porto, Porto Editora.

EAGLETON, Terry (1983). *Teoria da Literatura: uma introdução*, São Paulo, Martins Fontes Editora Ltda..

EAGLETON, Terry (2000). *A Ideia de Cultura*, Lisboa, Temas e Debates, Colecção Memórias do Mundo.

ESCOLANO, Agustín, FERNANDES, Rogério (Edts.) (1997). *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975). Actas del II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación*, Zamora, Sociedad Española de Historia de la Educación.

Evolução da estrutura escolar portuguesa (Metrópole): previsão para 1975 (1964), Lisboa, Instituto de Alta Cultura, Centro de Estudos de Estatística Económica.

FELGUEIRAS, Margarida Louro, MENEZES, Maria Cristina (Orgs.) (2004). *Rogério Fernandes, Questionar a Sociedade, interrogar a História, (re) pensar a Educação*, Porto, Edições Afrontamento.

FENTRESS, James, WICKHAM, Chris (1994). *Memória Social*, Lisboa, Teorema.

FERNANDES, João Viegas (1987). *A Escola e a Desigualdade Sexual*, Lisboa, Livros Horizonte Lda..

FERNANDES, R. (1978). *O pensamento pedagógico em Portugal*, Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa.

FERNANDES, Rogério (1973). *As Ideias Pedagógicas de Francisco Adolfo Coelho*, Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica, Lisboa, pp. 80-82.

FERNANDES, Rogério (1985). *Bernardino Machado e os problemas da Instrução Pública*, Lisboa, Livros Horizonte.

FERNANDES, Rogério (1998), "Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910)". In *O Sistema de Ensino em Portugal (sécs. XIX-XX)*, Lisboa, Edições Colibri, pp. 23-46.

FERREIRA, A. (1971). *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 3 volumes.

FERREIRA, Ana Maria (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português. Sua influência no Mercado de Emprego*, Coimbra, Quarteto Editora.

FERREIRA-DEUSDADO (1887). A preparação pedagógica do professorado português. *Revista de Educação e Ensino*, Leça da Palmeira, vol.II.

FERREIRA-DEUSDADO (1890). Os concursos do magistério liceal. *Revista de Educação e Ensino*, Lisboa, V ano, pp.3-14.

FERRER, Alejandro Tiana (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

FIGUEIREDO, António Leitão de (1941). "O Sentido do ensino das línguas vivas". *Liceus de Portugal*, nº 9, Lisboa, Junho de 1941.

FONSECA, Tania Maria Galli (2000). *Género, subjectividade e trabalho*, Petrópolis, Editora Vozes.

FORJAZ, Cândido (1934). "Livros Escolares", in *Labor* nº 55, de Maio de 1934, pp. 510-511.

FORQUIN, Jean-Claude (1992). "La justificación del Currículum, Sociología y relativismo". In *Revista de Educacion*, nº 297 (Enero-Abril), pp. 202-225.

FOUCAULT, Michel (1997). *Vigiar e Punir*, Petrópolis, 34ª Edição, Editora Vozes.

FOUCAULT, Michel (2005). *A Arqueologia do Saber*, Coimbra, Edições Almedina.

FREITAS, Maria Constança Múrias de (1937). "A recta pronúncia no ensino das línguas vivas", 3ª Conferência Pedagógica, realizada no dia 3 de Dezembro de 1937, no Liceu Pedro Nunes, pela professora estagiária do 2º grupo.

FRIAS, Maria José Matos (1992). *Língua Materna – Língua estrangeira. Uma relação multidimensional*, Porto Editora, Porto.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (Orgs.) (2001). *Teoria e Educação no labirinto do capital*, Petrópolis, Editora Vozes.

GARCIA, Verena Radkau (2000). "Una lucha contra los molinos? El Instituto Georg Eckert y los manuales escolares". In *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 39-49.

GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International.

GIDDENS, Anthony (2005). *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora.

GIDDENS, Anthony (2006). *O mundo na era da globalização*, Lisboa, Editorial Presença.

GINZBURG, Carlo (1989). *A micro-história e outros ensaios*, Lisboa, Difel Difusão Editorial Lda..

GIRARD, Denis (1976). *As Línguas Vivas – Ensino e Pedagogia*, Coimbra, Livraria Almedina.

GODINHO, Vitorino Magalhães (1974). *Um Rumo para a Educação*, Lisboa, Editorial República.

GOFFMAN, Erving (1993). *A Apresentação do eu na vida de todos os dias*, Lisboa, Relógio D'Água.

GOMES, Joaquim Ferreira (1985). *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*. Instituto Nacional de investigação Científica, Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, Coimbra.

GOMES, Joaquim Ferreira (1974). *Apointamentos para a história da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, ano VIII, pp. 235-273.

GOMES, Joaquim Ferreira (1984), *Estudos de História e de Pedagogia*, Coimbra, Livraria Almedina.

GOMES, Joaquim Ferreira (1986). *Novos Estudos de História e Pedagogia*, Coimbra, Livraria Almedina.

GOMES, Joaquim Ferreira (1989). "O Curso de Habilitação para o Magistério Secundário". In *A Escola Normal Superior de Coimbra*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, pp. 7-17.

GOMES, Joaquim Ferreira Gomes (1991). "Três Modelos de Formação de Professores". In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXV, nº 2, pp. 1-24. e

GOMES, Joaquim Ferreira (1992). *Estudos para a História da Educação no Século XIX*, Coimbra, Instituto de Inovação Educacional.

GOMES, Joaquim Ferreira (1995). *Para a História da Educação em Portugal*, Porto, Porto Editora.

GOMES, Joaquim Ferreira, FERNANDES, Rogério, GRÁCIO, Rui (1988). *História da Educação em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte LDA..

GONÇALVES, Miguel, MORAIS, Carlos Bizarro, LOPES, José Manuel Martins (Orgs.) (2007). *Repensar a escola hoje: o contributo dos jesuítas*, Braga, ALETHEIA.

GOODSON, Ivor (1995). *Currículo: Teoria e História*, Petrópolis, Editora Vozes Ltda..

GOODSON, Ivor (2001). *O Currículo em Mudança*, Porto, Porto Editora.

GOODSON, Ivor (2003). *A Construção Social do Currículo*, Lisboa, Educa.

GOULART, Íris Barbosa (Org.) (1998). *A Educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar*, Petrópolis, 2ª Edição, Editora Vozes.

GRÁCIO, Rui (1978), *Educação e educadores*, 3ª edição, Lisboa, Livros Horizonte.

GRÁCIO, Rui (1981), *Educação e Processo Democrático em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte.

GRACIAS, Bernardino (1929). "A importância e o valor educativo da língua inglesa". In *Labor*, 1929.

GRADIL, Pedro (1926). "O professorado feminino no ensino secundário". In *Labor* nº 3, Julho de 1926, pp. 176-179.

GRAFF, Harvey J. (1989). "El legado de la Alfabetizacion: constantes y contradicciones en la sociedad y la cultura occidentales". In *Revista de Educacion*, nº 288, pp. 7-34.

GRAINHA, Manuel Borges (1904): *Os livros escolares – Instrução primária, secundária e normal*, Lisboa, Livraria Editora Viúva Tavares Cardoso.

GRAINHA, Borges M. (1905). *A Instrução Secundária de ambos os sexos no estrangeiro e em Portugal*, Lisboa, Typographia Universal.

GRAMSCI, Antonio (1971), *Selections from Prison Notebooks*, editado e traduzido por Quinten Hoare e Geoffrey Smith, International Publishers.

GUEDES, Fernando (1987). *O livro e a leitura em Portugal: subsídios para a sua história (séculos XVIII-XIX)*. Lisboa/São Paulo: Verbo.

GUEREÑA, Jean-Louis, OSSENBACH, Gabriela, DEL POZO, Maria del Mar (dircts.) (2005). *Manuales escolares en España, Portugal, y América Latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

GUERRA, Maria Luisa (2005). *Liceu Pedro Nunes: No centenário da sua criação 1905-1906*, edição de Maria Luisa Guerra.

HAMILTON, David (1989). *Towards a theory of schooling*, London, The Falmer Press.

HENRIQUES, Raquel P. (2010). *Discursos legais e práticas educativas. Ser professor e ensinar História (1947-1974)*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

HERNÁNDEZ, Fernando (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*, Porto Alegre, Artmed Editora S.A..

Histoire de l'Éducation (1990), Nº especial (46) sobre "Travaux d'élèves".

Histoire de l'Éducation (1992), Nº especial (54) sobre "Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIXe - XXe siècles".

HYMES, D. H. (1991). *Vers une competence de communication*, Paris, Crédif, Hatier, Didier.

HOWATT, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

HUNT, Lynn (1992). *A Nova História Cultural*, São Paulo, Martins Fontes Editora Ltda..

ILSON, Robert (1985). *Dictionaries, Lexicography and language learning*. Oxford: Pergamon.

JACKSON, Philip W. (org) (1992). *Handbook of Research on Curriculum*, New York, Macmillan Publishing Company.

JARDIM, Alberto. "A leitura no ensino liceal do inglês – Algumas observações". In *Labor* 31, pp. 150-152.

JARDINE, Gain McNicol (2007), *Foucault e a Educação*, Mangualde, Edições Pedagogo Lda..

JORGE, Maria do Céu Saraiva Jorge (1956). "Do livro de texto para o ensino de línguas estrangeiras no liceu", in *Labor* 158, Maio de 1956.

JULIA, Dominique (1989). "Aprendizaje de la lectura en la Francia del Antiguo Regimen". In *Revista de Educacion*, 288, pp. 105-120.

JULIA, Dominique (2001). "A Cultura Escolar como Objecto Histórico". In *Revista Brasileira de História da Educação*, Nº 1, Janeiro/Junho, pp. 9-43.

KAEBLE, Hartmut (Eds.) (2004). *The european way: european societies in the 19th and 20th Centuries*, New York and Oxford, Berghahn Books.

KERCKHOVE, Derrick de (1997). *A pele da cultura*, Lisboa, Relógio D'Água.

KLIEBARD, Herbert (1992). Constructing a History of the American Curriculum. In Jackson, Philipe W. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, pp. 157-184, New York, Macmillan.

LAWIN, M. (2000). "Os professores e a fabricação de identidades". In, Nóvoa, António, Schriwer, Jürgen. *A difusão mundial da escola*, Lisboa, Educa.

LEOTE, Jaime (1971). "Sobre a Formação de Professores". In *VI Congresso do Ensino Liceal*, Aveiro, 1971.

LIMA, Adolfo (1915). "Recrutamento de professores". In *Revista de Educação Geral e Técnica*, série III, nº 4, Abril de 1915, pp. 358-366.

LINUESA, Maria Clemente (2007). *Leitura e Cultura Escrita*, Mangualde, Edições Pedago, LDA.

LISBOA, Sebastião (1912). "O estudo do vocabulário nas línguas estrangeiras". In, *Revista de Educação*, série I, nº 2, Janeiro 1912, pp. 133-136.

LOCHERY, Neill (2013). *Lisboa, a Cidade Vista de Fora, 1933-1974*, Lisboa, Editorial Presença.

LOPES, A. (2001). *Professoras e identidade. Um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Porto, Edições Asa.

LOPES, Rui José Nunes (2004). *Captar a Atenção, Ilustrar a Memória! Viagem ao Universo de Mapas e outras imagens parietais do Liceu de Passos Manuel*. Mestrado em Ciências da Educação, História da Educação.

LOPES, Basílio (1971). "O Ensino do Inglês". In *Labor* 291, Março de 1971, volume XXXV, pp. 280-282.

LOPES, Basílio (1966). "Em defesa do método directo no ensino do Inglês". In *Labor* 252, 1966, volume XXXI, pp. 151-153.

LOUREIRO, Isabel (Org.) (1999). *Herbert Marcuse: a grande recusa hoje*, Petrópolis, Editora Vozes.

LOURO, Guacira Lopes (2000). *Currículo, Género e Sexualidade*, Porto, Porto Editora.

MACEDO, Donaldo (2005). *O Colonialismo da Língua Inglesa*, Viseu, Livraria Pretexto.

MACEDO, Roberto Sidnei (2007). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*, Petrópolis, Editora Vozes.

MACHADO, J. (1937). *Cem anos da vida escolar*. Funchal, Livraria Popular.

MACHADO, Falcão (1963). "Crise de professorado". In *Labor* nº 221, Maio de 1963, pp. 564 a 571.

MACINNES, John (1988). *O Fim da Masculinidade*, Porto, Ambar.

MADEIRA, Ana Isabel (2007). *Ler, escrever e orar: uma análise histórica dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique (1850-1950)*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Educação Comparada), FPCE, Lisboa.

MAGALHÃES, Justino Pereira de (1997). "Experiências de Exploração do Arquivo Histórico de um Liceu", in *Para a História do ensino liceal em Portugal. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*, SPCE.

MAGALHÃES, Justino Pereira de (Org.) (1998). *Fazer e ensinar História da Educação*, Braga, Universidade do Minho.

MAGALHÃES, Justino Pereira de (2003). "A escola elementar e a leitura em Portugal". In *A Modernização Pedagógica e a Escola para Todos na Europa do Sul no Século XX*, Grupo SPICAE.

MAGALHÃES, Justino Pereira de (2006) "O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal". In *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, nº 1, Set/Dez, pp. 5-14.

MAGALHÃES, Justino Pereira de (2007). "A História da Educação em Portugal: Temas, Discursos, Paradigmas". In *A História da Educação em Portugal, Balanço e perspectivas*, Lisboa, Edições Asa.

MAGALHÃES, Justino Pereira de (2010). "A República e o Livro Escolar". In Proença, Maria Cândida, (Coord.), *Educar. Educação para todos. Ensino na 1ª República*, Lisboa, Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República – CNCCR, 1910, pp. 98-111.

MAGALHÃES, Justino Pereira de (2011). *O Mural do Tempo – Manuais Escolares em Portugal*, Lisboa, Edições Colibri.

MARTINS, Júlio (1944). "Os exames de aptidão para a primeira matrícula nas universidades". In *Liceus de Portugal, Boletim da Acção Educativa do Ensino Liceal*, nº 33, Lisboa.

MARTINS-CESTARO, S. A. (1997). *O ensino da língua francesa nas escolas públicas estaduais de Natal*, Natal. Dissertação de mestrado. Inédito em livro.

MARTINS, Cláudia Susana e CARDOSO, Maria Nazaré (2015). Let's talk, shall we? – A oralidade no ensino do inglês em Portugal. In, *Saber & Educar 20, Perspectivas didáticas e metodológicas no ensino básico*.

MARQUES, A. H. Oliveira (1970). *Notícia Histórica da Faculdade de Letras de Lisboa, 1911-1961*, Ocidente LXXIX (388), p. 1-32 (389), p. 33-64.

MARQUES, A. H. de Oliveira; Saraiva, António José; Godinho, Vitorino Magalhães (1970). *A situação da Faculdade de Letras de Lisboa (Alguns aspectos)*. Separata da Revista Ocidente – Volume LXXVIII, Lisboa.

MARQUES, Maria Emília (1965). *Para uma modificação do ensino das línguas vivas*, Lisboa, Oficina Gráfica.

MATOS, Sérgio Campos (1990), *História, Mitologia e Imaginário Nacional*, Lisboa, Livros Horizonte.

MATOS, Sérgio Campos (1998), *Historiografia e Memória Nacional no Portugal do séc. XIX (1846-1898)*, Lisboa, Edições Colibri.

MEDINA, João (1984). *As conferências do casino e o socialismo em Portugal*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

MENEZES, Elisabete Sofia de Freitas (1999). *O ensino da língua alemã em Portugal de 1791 a 1910*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa.

MEYER, John et al (1992). *School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, London, The Falmer Press.

MIALARET, Gaston (1996), *As Ciências da Educação*, Lisboa, Livros e Leituras Lda..

MOGARRO, Maria João (2005). "Memórias de professores. Discursos orais sobre a formação e a profissão". In *História da Educação*, Nº 17.

MOGARRO, Maria João (2006), "Arquivos e Educação: a construção da memória educativa". In *Revista Sísifo*, nº 1, Set/Dez.

MOGARRO, Maria João (2007), "A História da Educação nos Currículos de Formação de Professores". In *A História da Educação em Portugal, Balanço e perspectivas*, Lisboa, Edições Asa.

MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

MOLL, Jacqueline (2000), *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*, Petrópolis, Editora Vozes.

MONTEIRO, Ana Paula Alves Martins Vieira (2007). *O ensino do francês língua estrangeira no Liceu Sá de Miranda (Braga) 1840-1926*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.

MORAIS, Jorge (2005). *Com Permissão de sua Majestade*, Via Occidentalis Editora, Lda..

MOREIRA, António Flávio Barbosa, MACEDO, Elizabeth Fernandes de (Orgs.) (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*, Porto, Porto Editora.

RILEY DA MOTA, A. A. (1945). "Liceus de ontem e liceus de hoje". In *Liceus de Portugal, Boletim da Acção Educativa do Ensino Liceal*, nº 47, Novembro de 1945, Lisboa, pp. 75-82.

MÚRIAS, Maria Teresa Múrias (1959). A formação profissional do professor de línguas vivas – história e crítica. In *Palestra. Revista de Pedagogia e Cultura*, 5, Liceu Normal de Pedro Nunes, Lisboa.

MURTA, Guerreiro (1970). *Evocações*, Lisboa, edição do autor.

NAVARRO, Isabel Martínez (2000). "La gramática en los manuales escolares de bachillerato". In *Historia de la Educación. Revista Interuniversitária*, 19, pp. 95-119.

NETO, Alfredo Veiga (Ed.) (1997). *Crítica Pos-Estructuralista y Educación*, Barcelona, Editorial Laertes.

NEVES, Manuel (1920). *O método directo no ensino das línguas vivas*, Sintra, Minerva Com. Sintrense.

NÓVOA, António e BERRIO, Julio (Eds.) (1993). *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e Actividades*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

NÓVOA, António, SANTA-CLARA, Ana Teresa (Coords.) (2003). *Liceus de Portugal*, Porto, Asa Editores, S.A..

NÓVOA, António (1980a). "Formação de Professores e Profissão docente". In *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, António (1980b). "Para uma análise das Instituições escolares". In *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, A. (1992). Formação de Professores e profissão docente. In Nóvoa, António (coord.). *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Publicações D. Quixote.

NÓVOA, António (Dir.) (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, António (1994). *História da Educação*, Provas de Agregação, Lisboa, FPCE.

NÓVOA, A. (org.) (1995). *Vidas de professores*, Porto, Porto Editora.

NÓVOA, António (1998). *Histoire e Comparaison (Essais sur l'Éducation)*, Lisboa, Educa.

NÓVOA, António (2001). "O espaço público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas". In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

NÓVOA, António (2002). "Ways of Saying, Ways of Seeing. Public Images of Teachers (19th-20th Centuries). In *Revista Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, Vol. XXXVII – 1, Ghent.

NÓVOA, António (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*, Porto, Asa Editores.

Ó, Jorge Ramos do (2003). *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)*, Lisboa, Educa.

Ó, Jorge Ramos do (2006). "A Reforma de Jaime Moniz (1894-95). A Construção do ensino liceal de características modernas em Portugal". In *Revista de Estudos do Século XX – Educação Contemporânea, Ideologias e Dinâmica Social*, Nº 6, Coimbra, Ariadne Editora.

OLIVEIRA, Mário de Sousa (1992). *A formação de professores no Liceu Normal de Pedro Nunes*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, FPCE, UL.

OLIVEIRA, Luis Eduardo (2014). *O Mito de Inglaterra, Anglofilia e Anglofobia em Portugal (1386-1986)*, Lisboa, Gradiva.

OLSON, David R. (1988). "El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento". In *Revista Lenguaje, Escritura, Alfabetización*, Gedisa Editorial.

ORTIGÃO, Ramalho (1875). *As Farpas: o país e a sociedade portuguesa*, volume II, pp. 145-156.

OSTLER, Nicholas. (2010). *The last lingua franca: English until the return to Babel*. Reino Unido: Penguin.

PAIS, Amélia Pinto (1971). "Formação e situação dos professores do ensino liceal". In *VI Congresso do Ensino Liceal*, 2º volume, Ministério da Educação Nacional, p. 55, Aveiro.

PAIXÃO, Braga (1961). "Reformas e incremento do ensino público, ao findar de um século e no início de outro", In, *Academia das Ciências de Lisboa, Separata das "Memórias"* (Classe de Letras – Tomo VII), Lisboa.

PALMER, Harold E. (1917). *The scientific study and teaching of languages*, University College, London. New York, World Book Company.

PARDAL, Luís António (1992). *A formação de professores do ensino secundário (1901-1988)*. Legislação Essencial e Comentários, Aveiro, Serviços Editoriais da Universidade de Aveiro.

PEIXOTO, Jorge da Rocha (1910). *O ensino das línguas vivas na educação moderna*, Coimbra, Imprensa da Universidade.

PENIM, Lígia (2008). *A alma e o engenho do currículo: história das disciplinas de Português e de desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.

PEREIRA, A. Garcia Pereira (1972). "Problemas do estágio". In *Palestra* nº 41, 1972, pp. 165-169.

PEREIRA, Sara Marques (2006). *Memórias do liceu português*, Lisboa, Livros Horizonte.

PERNES, Fernando (Coord.) (2001), *Panorama da cultura portuguesa no século XX: As Ciências e as Problemáticas Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.

PESTANA, A. (Caiel) (1889). *Relatório de viagem de estudo a estabelecimentos de instrução secundária do sexo feminino na Inglaterra, Suíça e França*. Diário do Governo, apêndice ao nº 17, de 25.01.1889.

PIMENTEL, Guilherme de Figueiredo (1960). "Os quadros dos professores dos liceus. Necessidade do seu reajustamento às necessidades atuais. Algumas sugestões a propósito". In *Labor* nº 197, Novembro de 1960, pp. 142-147.

PIMENTEL, Guilherme de Figueiredo (1962). "A falta de professores e o estágio". In *Labor* nº 215, Novembro de 1962, pp. 110 – 115.

PINTADO, António Molero (2000). "Los manuales de Historia de la Educación y la formación de los maestros (1900-1930)". In *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 121-139.

PINTASSILGO, Joaquim (1998). *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da primeira república portuguesa*, Lisboa, Edições Colibri.

PINTASSILGO, Joaquim (2007). "História do Currículo e das Disciplinas Escolares: Balanço da investigação portuguesa". In *A História da Educação em Portugal, Balanço e perspectivas*, Lisboa, Edições Asa.

PINTASSILGO, Joaquim (2008). "Moral Regeneration and training of the citizen – The debate in Portuguese pedagogical press in the early 20th century", comunicação

apresentada no Colóquio Internacional de Ciências Sociais, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

PINTASSILGO, Joaquim Pintassilgo (2010). "A Formação de Professores do Ensino Secundário". In *A Formação de Professores em Portugal*, pp. 37-38.

PIRES, Maria Laura Bettencourt (2006). *Teorias da Cultura*, Lisboa, Universidade Católica Editora.

POMBO, Olga (Seleccção e Tradução) (2000). *Quatro Textos Excêntricos*, Lisboa, Relógio D'Água Editores.

PONTES, Maria de Lurdes (1968). "A crise do Ensino Superior: relações com o Ensino Secundário". In *Análise Social, A Universidade na Vida Portuguesa*, nº 20-21, volume VI, Lisboa.

POPKEWITZ, Thomas (1987). *The Formation of the School Subjects: The struggle for creating an American Institution*, London, Falmer Press.

POPKEWITZ, Thomas (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, ediciones Pomares-Corredor, S.A..

POPKEWITZ, Thomas (1998). *Struggling for the soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*, New York and London, Teachers College Press.

POPKEWITZ, Thomas (Eds.) (2000). *Educational Knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*, New York, State University Press.

POPKEWITZ, Thomas (2002). *Cultural productions,(Re)constituting the Nation, the Child & Teacher in the Educational Sciences*, Lisboa, Educa (Cadernos Prestige Nº 10).

POPKEWITZ, Thomas, FRANKLIN; Barry, PEREYRA, Miguel (Edts.) (2001). *Cultural history and education: critical essays on Knowledge and schooling*, New York and London, Routledge Falmer.

POSTMAN, Neil (2002). *O Fim da Educação, Redefinindo o valor da escola*, Lisboa, Relógio D'Água Editores.

PROENÇA, Maria Cândida (1997). *A Reforma de Jaime Moniz. Antecedentes e destino histórico*, Lisboa, Edições Colibri.

PROENÇA, Maria Cândida (2010) (Coord.). *Educar. Educação para todos. Ensino na 1ª República*, Lisboa, Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República – CNCCR, 1910.

PUCCI, Bruno (Org.) (1995). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*, Petrópolis, Editora Vozes Ltda..

PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies*. Paris: Nathan, Clé International.

REI, José Esteves (1998). *A Escola e o Ensino das Línguas. Conteúdos, Métodos e Atividades*, Porto, Porto Editora.

REVEL, Jacques (1989), *A invenção da sociedade*, Lisboa, Difel Difusão Editorial, Lda..

RIBEIRO, José Silvestre (1871-1892). História dos estabelecimentos científicos, literários e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarquia, Tomos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI e XVII, Lisboa, Typographia da Academia Real das Sciencias.

RITA, José Santa (1915). "O recrutamento de professores". In *Revista de Educação Geral e Técnica*, série IV, nº 1, Julho de 1915, pp. 26-36.

ROULLET, Michèle (2001). *Les manuels de pédagogie : 1880-1920*, Paris, Presses Universitaires de France.

SALEMA, Maria José Salema (1993). *A didáctica das línguas vivas e o ensino do francês nos liceus portugueses na viragem do século: o período de 1894 a 1910*. (Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho).

SAMPAIO, Álvaro (1928). "Os nossos defeitos". In *Labor* nº 16, 1928, pp. 389-393.

SAMPAIO, Álvaro (1936). "Os exames de admissão às universidades". In *Labor* nº 72, pp. 614-616.

SANTOMÉ, Jurjo Torres (1995). *O curriculum oculto*, Porto, Porto Editora.

SEABRA, M. (1999). *Os liceus na sociedade coimbrã (1840-1930)*. Tese de Doutoramento, Lisboa, Faculdade de Ciências.

SEIJAS, Claudio Lozano (s.d). *La Educación en los siglos XIX y XX*, Madrid, Editorial Síntesis.

SEQUEIRA, F. J. Martins (1939). *A cantina dum liceu: notícia do que tem sido nos sete anos da sua existência e do que hoje é a cantina escolar do liceu de Camões*. Lisboa.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo (1987). *O Marquês de Pombal. O homem, o diplomata e o estadista*, Lisboa.

SILVA, Luis Heron da, AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.) (1995). *Reestruturação curricular: Teoria e prática no cotidiano da escola*, Petrópolis, Editora Vozes.

SILVA, Manuela, Tamen, M. Isabel (coords.) (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

SILVA, Tomaz Tadeu da (1996). *Identidades Terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*, Petrópolis, Editora Vozes Ltda.

SILVA, Tomaz Tadeu da (2000a). *Teorias do Currículo*, Porto, Porto Editora.

SILVA, Tomaz Tadeu da (2000b). *O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*, Petrópolis, Editora Vozes.

SILVA, Tomaz Tadeu da (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*, Barcelona, Ediciones Octaedro.

SIMMEL, Georg (2008). *Pedagogía escolar*, Barcelona, Gedisa editorial.

SKINNER, Burrhus Frederic (2007). *Ciência e Comportamento Humano*, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora Ltda..

SOARES, José Pinto Soares (1955). "Considerações sobre o ensino liceal. Atualização dos quadros docentes". In *Labor* nº 150, 1955, pp. 684-686.

SOUSA, José de (1890). *Notas de Pedagogia Philosophica*, Lisboa, Adolfo, Modesto e C.^a Impressores.

STACH, Reinhard (2000). Wandbilder als Didaktische Segment der Realität. In *Paedagogica Historica*, 36 (1), pp. 199-231.

TEIXEIRA, Adriano Leite (1971). "Atualização do ensino das línguas vivas: laboratórios e salas de línguas". In *VI Congresso do Ensino Liceal*, Aveiro.

TEIXEIRA, José A. Teixeira (1956). "O Filtro". In *Labor* nº 154, 1956, p. 289.

TEODORO, A. (1999). Crise de identidade nos papéis e na formação de professores: quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica. In Magalhães, Justino, Escolano, Augustin (org.). *Os professores na história*.

TEODORO, António (2003). *Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação*, Porto, Edições Afrontamento.

TERRY, Luiz (1938). "Exames de Aptidão". In *Labor* nº 91, Maio de 1938, pp. 593-594.

TORGAL, Luís Reis (1989), *História e Ideologia*, Coimbra, Livraria Minerva.

TORRE, M. Gomes da (1995). "Imported models: a tradition of english-language teaching in Portugal". In *Linguas e Literaturas, Revista da Faculdade de Letras do Porto*, Vol. XII, Porto.

VALENTE, Vasco Pulido (1973), *O Estado Liberal e o Ensino. Os liceus portugueses (1834-1930)*, Lisboa, G.I.S.

VELOSO, J. M. (1927), "A formação profissional dos professores liceais". In *Labor. Revista bimestral de educação e ensino e extensão cultural*, nº 7, Maio, pp. 147-156.

VILELA, A. Lôbo (1946). *Questões Pedagógicas (Reforma do Ensino)*, Lisboa, Cadernos da Seara Nova, Secção de Estudos Pedagógicos.

VILLOT, A. (1962). *Os autores e os textos nos cursos de línguas vivas*, Coimbra, Instituto de Estudos Pedagógicos e Psicológicos.

VIÑAO FRAGO, António (1989). "Historia de la Alfabetizacion versus Historia del pensamiento, o sea, de la mente humana". In *Revista de Educacion*, 288, pp. 35-44.

VIÑAO FRAGO, António (1997). "La Historia de las disciplinas escolares".

VIÑAO FRAGO, António (2000), "¿Fracasan las reformas educativas? La repuesta de un historiador". In *Conferência de abertura do I Congresso Brasileiro de História da Educação*, Rio de Janeiro.

YOUNG, Robert J. C. (2008). *The idea of English ethnicity*, Oxford, Blackwell Publishing.

COLEÇÃO PRIVADA/BIBLIOTECA DO AUTOR

Compêndios/Manuais de inglês

ANACLETO, Manuel I. e MACHADO, L. Saavedra (1946). *Selecta Inglesa para os Liceus*, aprovado oficialmente, Lisboa, Livraria Popular.

BENSABAT, Jacob (1910). *Grammatica Inglesa theorica e pratica redigida sob um plano inteiramente novo e compreendendo um curso completo de exercicios sôbre a etymologia e a syntaxe*, 9ª edição, revista e corrigida, Porto, Livraria Chardron de Lello & Irmão.

BENSABAT, Jacob (1919). *Novo methodo pratico para aprender a ler, escrever e falar a lingua inglesa, dividido em três partes: leitura, conversação e phraseologia*, 12ª edição, Porto, Companhia Portuguesa Editora.

BENSABAT, Jacob (1925). *Gramática Inglesa teórica e prática redigida sob um plano inteiramente novo e compreendendo um curso completo de exercícios sôbre a*

etimologia e a sintaxe, nova edição, revista e corrigida por A. Taylor, Porto, Livraria Chardron de Léo & Irmão, Lda. (editores).

BENSABAT, Jacob (1935). *Novo método prático para aprender a ler, escrever e falar a língua inglesa dividido em três partes: fonética, conversação e fraseologia*, edição aumentada e actualizada por James Machin, Porto, Livraria Simões Lopes de Domingos Barreira (editor).

BENSABAT, Jacob (s.a.). *O Inglês sem mestre em 50 lições*, 13ª edição revista e melhorada por H. Brunswick, Porto, Lello & Irmão (editores).

BENSABAT, Jacob (s.a.). *Método da Língua Inglesa*, 16ª edição muito aumentada e actualizada por James Machin, Porto, Editorial Domingos Barreira.

BOTELHO, J. J. Teixeira (1924). *The english juvenile reader and grammar prepared for the use of the III, IV and V classes of the lyceums of Portugal*, Porto, Livraria Chardron, de Léo & Irmão, Lda..

CAMERLYNCK, G.-H. et BELTETTE, A. (1931), *Handbook of Commercial English – The Industrial and Colonial World*, Paris, H. Didier, Éditeur.

CAMERLYNCK, G.-H. et CAMERLYNCK-GUERNIER, M^{me}. (1936), *The Boy's Own Book (Première année d'Anglais)*, Cinquième edition, Paris, H. Didier, Éditeur.

CAMERLYNCK, G.-H. et CAMERLYNCK-GUERNIER, M^{me}. (1938), *Tom in England (Classes deuxième année)*, Neuvième edition, Paris, H. Didier, Éditeur.

CARDOSO, Maria Luísa e CORREIA Lia (1965). *Two Steps to English*, 2ª edição, Lisboa, Livraria Didáctica Editora.

CONSTANCIO, F. S. (1860). *Novo Mestre Inglez ou Grammatica da Lingua Ingleza para uso dos portuguezes ensinada em vinte e cinco lições*, Pariz, P.-J. Aillaud, Monlon e C^a.

COUTO, Vergílio (1954). *Two Steps Forward [A second book of English]*, 2ª edição, Lisboa, Depositária: Livraria Didáctica.

CROWCROFT, Kera B. A. e MARTIN, Michael M. A. (1945). *Curso prático de tradução – Inglês-Português e Português-Inglês*, Porto, Livraria Figueirinhas.

ECKERSLEY, C. E. (1942). *A Concise English Grammar for Foreign Students*, London, New York, Toronto, Longmans Green and CO.

ECKERSLEY, C. E. (1953). *England and the English – A Book for Foreign Students*, London, New York, Toronto, Longmans Green and CO.

ECKERSLEY, C. E. (1953). *Brighter English – A Book of Short Stories, Plays, Poems and Essays with exercises*, revised edition, London, New York, Toronto, Longmans Green and CO.

ECKERSLEY, C. E. (1953). *Essential English for Foreign Students – Book 1*, revised edition, London, New York, Toronto, Longmans Green and CO.

ECKERSLEY, C. E. (1954). *Essential English for Foreign Students – Book 2*, revised edition, London, New York, Toronto, Longmans Green and CO.

EMERSON, Ferreira (1914). *Método Teórico e Prático de Inglês*, Porto, Companhia Portuguesa Editora.

FARIA, João A. Frazão de (1967). *Curso Popular de Inglês*, 3ª edição, Lisboa e Londres, Edição de autor.

FERREIRA, P. Júlio Albino (1922). *Método de Inglês com a transcrição fonética adoptada pela "Association Phonétique Internationale" – 1º Volume*, 4ª edição, Porto, Edição de autor.

FERREIRA, P. Júlio Albino (1922). *Método de Inglês com a transcrição fonética adoptada pela "Association Phonétique Internationale" – 1º Volume, para o 2ª e 3ª Classes dos liceus*, 4ª edição, Porto, Edição de autor.

FERREIRA, P. Júlio Albino (1922). *Método de Inglês com a transcrição fonética adoptada pela "Association Phonétique Internationale" – 2º Volume, para o 3ª, 4ª e 5ª Classes dos liceus*, 4ª edição, Porto, Edição de autor.

FERREIRA, P. Júlio Albino (1933). *Gramática Inglesa com um apêndice sobre preposições usadas com verbos, substantivos, adjektivos e advérbios*, 3ª edição, Porto, Edição do autor.

FERREIRA, P. Júlio Albino (1937). *Selecta Inglesa para o 6.º ano do curso dos liceus*, 2ª edição, Porto, Tipografia Sequeira, Lda.

FERREIRA, P. Júlio Albino (1939). *Método de Inglês com a transcrição fonética usada pela Associação Fonética Internacional para a 4ª e 5ª Classes dos liceus*, 16ª edição, Porto, Imprensa Moderna, Lda.

FERREIRA, P. Júlio Albino (1947). *Método de Inglês com a transcrição fonética usada pela Associação Fonética Internacional revista e aumentada por José Belchior Júnior, para o 3º, 4º e 5º anos dos liceus*, 21ª edição, Porto, Editorial Domingos Barreira - Porto.

FERREIRA, P. Júlio Albino (1959). *Gramática Inglesa com um apêndice sobre preposições usadas com verbos, substantivos, adjetivos e advérbios*, 7ª edição, Porto, Editorial Domingos Barreira - Porto.

FERREIRA, P. Júlio Albino (s.a.). *Commercial English*, 6ª edição revista por Bertino Daciano R. S. Guimarães, Porto, Editorial Domingos Barreira - Porto.

FIGUEIREDO, Laura Costa Dias de e FIGUEIREDO, António Leitão de (1960). *Great Britain and the U.S.A. Past and Present – The U.S.A. (Seventh form) Book II*, Coimbra, Coimbra Editora, Lda.

FIGUEIREDO, Laura Costa Dias de e FIGUEIREDO, António Leitão de (1963). *Great Britain and the U.S.A. Past and Present – The U.S.A. (Seventh form) Book II*, Porto, Coimbra Editora, Lda.

FIGUEIREDO, Laura Costa Dias de e FIGUEIREDO, António Leitão de (1966). *Great Britain and the U.S.A. Past and Present – Great Britain (Sixth form) Book I*, Lisboa, Depositária: Livraria Sá da Costa.

FRANCO, Ferraz (1960). *My Book of English Exercises, Volume I*, 4ª edição, Porto e Lisboa, Distribuidores: Porto Editora, Lda. e Empresa Lit. Fluminense, Lda.

FRANCO, Ferraz (s.a.). *My Book of English Exercises, Volume II*, 2ª edição, Porto e Lisboa, Distribuidores: Porto Editora, Lda. e Empresa Lit. Fluminense, Lda.

FRANCO, Ferraz (1974). *My Book of English Exercises - Volume II*, 6ª edição revista e aumentada, Porto, Porto Editora.

JORGE, Maria do Céu Saraiva (1954). *Gramática de Inglês destinada aos alunos do 2.º Ciclo dos liceus*, 1ª edição, Lisboa, Depositário: Gomes & Rodrigues, Lda.

JORGE, Maria do Céu Saraiva (1965). *Gramática de Inglês para 2.º Ciclo dos liceus*, Lisboa, Livraria Didáctica Editora.

JORGE, Maria do Céu Saraiva (1962). *Gramática de Inglês para 2.º Ciclo dos liceus*, 2ª edição, Lisboa, Depositária: Livraria Sá da Costa.

JUNIOR, Joaquim Gonçalves Pereira (1897). *O inglês sem mestre em 50 lições ao alcance de todas as inteligências e de todas as fortunas para uso dos Portuguezes e dos Brasileiros*, Lisboa, Empresa Editora O Mestre Popular Aperfeiçoado, Joaquim Gonçalves Pereira Junior (editor).

LOBO, Acácio (1949). *Curso prático de inglês comercial*, 12ª edição revista e muito melhorada, Lisboa, Livraria Clássica editora.

LOURENÇO, Pe. José Machado (1962). *Regras de gramática da língua inglesa*, 2ª edição, Angra do Heroísmo – Terceira – Açores, União Gráfica Angrense.

- MELO, Maria Adélia Silva (s.a.). *English Three, 3º ano liceal*, Porto, Porto editor.
- MORAIS, Armando de (1965). *A New English Reader, Book Two – Fourth Form*, Lisboa, Depositária: Livraria Popular de Francisco Franco.
- MORAIS, Armando de (1965). *A New English Reader, Book Three – Fifth Form*, Lisboa, Depositária: Livraria Popular de Francisco Franco.
- MORAIS, Armando de (1968). *A New English Reader, Book One – Third Form*, 3ª edição, Lisboa, Depositária: Livraria Popular de Francisco Franco.
- MORAIS, Armando de (1973). *Let's Learn English, Book One*, 1ª edição, Porto, Porto Editora, Lda..
- OLIVEIRA, Maria Manuela Teixeira de (s.a.). *A Modern English Reader, Book One*, third form, 6ª edição, Lisboa, Edição de autor.
- OLIVEIRA, Maria Manuela Teixeira de (s.a.). *A Modern English Reader, Book Two*, fourth form, 6ª edição, Lisboa, Edição de autor.
- OLIVEIRA, Maria Manuela Teixeira de (s.a.). *A Modern English Reader, Book Three*, fifth form, 5ª edição, Lisboa, Edição de autor.
- OLIVEIRA, Maria Manuela Teixeira de (s.a.). *A Practical English Course for Students*, Lisboa, Editores e depositários: Gomes & Rodrigues, Lda.
- OLIVEIRA, Maria Manuela Teixeira de (s.a.). *A New Practical English Course for Students*, aprovado oficialmente para o 4º, 5º e 6ºanos dos Liceus, 1ª edição, Lisboa, Editores e Depositários: Gomes & Rodrigues, Lda.
- OLIVEIRA, Maria Manuela Teixeira de (s.a.). *A New Practical English Course for Students*, aprovado oficialmente para o 4º, 5º e 6ºanos dos Liceus, 2ª edição melhorda, Lisboa, Editores e Depositários: Gomes & Rodrigues, Lda.
- OLIVEIRA, Maria Manuela Teixeira de (s.a.). *A New Practical English Course for Students*, 10ª edição, Porto e Lisboa, Distribuidores: Porto Editora e Empresa Lit. Fluminense, Lda.
- OLIVEIRA, Maria Manuela Teixeira de (s.a.). *Exercises in English and Translations*, Lisboa, Editores Gomes & Rodrigues, Lda.
- OLIVEIRA, Maria Manuela Teixeira de (s.a.). *"The Student's Companion" - Exercises in English and a questionnaire on the Reading passages of a modern english reader*, Lisboa, Editores Gomes & Rodrigues, Lda.

OLIVEIRA, Maria Manuela Teixeira de (1948). *Say it as the English do – a little guide to English Idioms, Colloquial Phrases and Proverbs*, 2nd edition enlarged and revised, Lisboa, Editores Gomes & Rodrigues, Lda.

OLIVEIRA, J. Alves de (1938). *English Lessons aprovado oficialmente para o 4º e 5º anos dos liceus*, 2ª edição, Lisboa, Livraria Sá da Costa.

OLIVEIRA, J. Alves de (1939). *Gramática Moderna da Língua Inglesa*, 2ª edição (correcta e melhorada), Lisboa, Livraria Sá da Costa.

OLIVEIRA, J. Alves de (1942). *Selecta Moderna da Língua Inglesa aprovada oficialmente para o 6º ano dos liceus ilustrada*, 3ª edição, Lisboa, Livraria Sá da Costa.

OLLENDORFF, H.-G. (1900). *Novo methodo para aprender a ler, escrever e falar a língua ingleza em seis mezes para uso de todos os estabelecimentos de instrução, publicos e particulares, d'um e outro sexo*, adaptado ao uso dos portugueses por J. L. Hartt Milner, 6ª edição, emendada, revista e consideravelmente ampliada por Jacob Bensabat, Lisboa, parceria Antonio Maria Pereira, Livraria Editora.

PEREIRA, Joaquim Gonçalves (1957). *O Mestre Popular ou Inglês Sem Mestre – pronúncia, gramática, conversação, correspondência, literatura ao alcance de todos, adequado ao uso dos Portugueses e dos Brasileiros*, 15ª edição, revista pelo Dr. José Samuel de Carvalho, Lisboa, Livraria Bertrand.

RAMALHO, Dr. Énio (s.a.). *Caderno de gramática inglesa teórico e prático*, Edições Crisos.

RAMALHO, Énio (1973). *English Student's – Book III para o 3º ano dos liceus (Antigo 5º ano)*, Porto, Coimbra e Lisboa, Editores: Porto Editora Lda., Livraria Arnado, Lda. e Empresa Lit. Fluminense, Lda.

RILEY, Edmond E. (1938). *The Commercial Correspondent, Português-Inglês, English-Portuguese*, Porto, Depositária: Livraria Simões Lopes (editora).

SCHWEITZER, Charles et VINCENT, Alfred (1907). *English Reader with conversation exercises*, Classe de Sixième, Livre du Maître, Paris, Libraire Armand Colin.

SCHWEITZER, Charles et VINCENT, Alfred (1933). *English Reader with conversation exercises*, Classe de Sixième, 27^e Édition, Livre du Maître, Paris, Libraire Armand Colin.

SCHWEITZER, Charles et VINCENT, Alfred (1915). *Tradução do English Reader (Classe Cinquième) para 4.ª e 5.ª Classes dos liceus*, 2ª edição, Lisboa, Livraria Académica, propriedade da Casa Editora.

SILVA, Isabel M. Aguiar Branco e (1946). *About England and English People – Selecta inglesa aprovada oficialmente para uso dos alunos do 6.º ano liceal*, Porto, Depositário: Manuel Barreira, Livraria Simões Lopes. Nota: Exemplar numerado (nº727) e rubricado pela autora.

VIANNA, A. R. Gonçalves e BERKELEY-COTTER, J. C. (1897). *Selecta de Autores Ingleses*, Paris e Lisboa, Guillard, Aillaud & C^a. (editora).

VIANNA, A. R. Gonçalves e BERKELEY-COTTER, J. C. (1899). *Manual de Phraseologia Inglesa*, Paris e Lisboa, Guillard, Aillaud & C^a. (editora).

VIANNA, A. R. Gonçalves e BERKELEY-COTTER, J. C. (1906). *Selecta de Leituras Inglesas*, Paris e Lisboa, Guillard, Aillaud & C^a. (editora).

Dicionários

BENSABAT, Jacob (1880). *Novo Dicionário Inglez-Portuguez, composto sobre os dicionários de Johnson, Webster, Grant, Richardson, etc. e as obras especiaes de uma e outra língua*, Lisboa, Livraria e Typographia Editora de Mattos Moreira & C.^a.

FERREIRA, P. Albino (1939). *Dicionário Português-Inglês*, Porto, Edição de autor.

FERREIRA, Pe. Albino (1952). *Dicionário Português-Inglês* (Edição escolar), nova edição revista pelo Dr. Armando Morais, Porto, Editorial Domingos Barreira - Porto.

FERREIRA, Pe. Albino (1954). *Dicionário Inglês-Português* (Edição escolar), nova edição revista e melhorada pelo Dr. Armando Morais, Porto, Editorial Domingos Barreira - Porto.

HARKES, Rosemary and MACHADO, Teresa de Sousa (s.a.). *A Dictionary of Verbal Idioms*, Dicionários "Editora", Porto, Coimbra e Lisboa, Depositários: Porto Editora, Lda., Livraria Arnado, Lda., Empresa Lit. Fluminense, Lda.

MORAIS, Armando de (1966). *Dicionário de Inglês-Português*, Porto e Lisboa, Distribuidores: Porto Editora, Lda. e Empresa Lit. Fluminense, Lda.

OLIVEIRA, Maria Manuela Teixeira (s.a.). *A Modern English-Portuguese Dictionary*, Lisboa, Editores: Gomes & Rodrigues, Lda.

OLIVEIRA, Maria Manuela Teixeira (1967). *Dicionário Moderno Português-Inglês*, Porto e Lisboa, Distribuidores: Porto Editora, Lda. e Empresa Lit. Fluminense, Lda.

Os Diccionarios do Povo, propaganda de instrução para Portuguezes e Brasileiros, – Diccionario Inglez-Portuguez, nº4 , 29ª edição, Rio de Janeiro e Lisboa, Editores: Editora Paulo de Azevedo, Lda. e Livraria Bertrand.

Os Dicionários do Povo, propaganda de instrução para Portugueses e Brasileiros,
Dicionário Português-Inglês, nº5, 25ª edição, Rio de Janeiro e Lisboa, Editores:
Editora Paulo de Azevedo, Lda. e Livraria Bertrand.

O tempo, como o mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível, que é o futuro. No meio de um e de outro hemisfério ficam os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que imos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa.

(Padre António Vieira, 1718)

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Circular interna solicitando aos autores de manuais a oferta de um exemplar das suas obras

Anexo 2 – O Programa de 1856

Anexo 3 – O Programa de 1870

Anexo 4 – O Programa de 1872

Anexo 5 – O Programa de 1880

Anexo 6 – O Programa de 1886

Anexo 7 – O Programa de 1888

Anexo 8 – O Programa de 1889

Anexo 9 – O Programa de 1895

Anexo 10 – O Programa de 1905

Anexo 11 – O Programa de 1918

Anexo 12 – O Programa de 1919

Anexo 13 – O Programa de 1926

Anexo 14 – O Programa de 1929

Anexo 15 – O Programa de 1930

Anexo 16 – O Programa de 1931

Anexo 17 – O Programa de 1934

Anexo 18 – O Programa de 1935

Anexo 19 – O Programa de 1936

Anexo 20 – O Programa de 1947

Anexo 21 – O Programa de 1948

Anexo 22 – O Programa de 1954

Anexo 23 – O Programa de 1968

Anexo 24 – O Programa de 1974-75

Anexo 25 – Ordem de serviço expedida por Gustavo Cordeiro Ramos.

Anexo 26 – Plano de subsídio aos estagiários.

Anexo 27 – Requerimento dos candidatos masculinos ao estágio liceal no ano de 1939.

Anexo 28 – Exposição do reitor do *Liceu Normal de Lisboa* sobre o problema do ensino das línguas vivas.

Anexo 29 – Memória Explicativa do plano do livro *English Lessons*, de José Alves de Oliveira.

Anexo 30 – Guia do pagamento efetuado pelo professor José Alves de Oliveira ao tesoureiro do Conselho Administrativo do *Liceu Normal de Lisboa*.

Anexo 31 – Memória Explicativa do plano do livro *Método de Inglês*, de Júlio Albino Ferreira.

Anexo 32 – Relatório do livro *English Lessons*, de José Alves de Oliveira.

Anexo 33 – Memória explicativa da *Selecta Inglesa*, de Júlio Albino Ferreira.

Anexo 34 – Memória explicativa da *Selecta Moderna da Língua Inglesa*, de José Alves de Oliveira e respetivo Parecer favorável à sua aprovação.

Anexo 35 – Parecer de José Francisco dos Santos sobre o requerimento apresentado pelo professor José Alves de Oliveira, em relação à reedição das suas duas obras.

Anexo 36 – Relatório do livro *A Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

Anexo 37 – Parecer sobre o livro *A Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

Anexo 38 – Relatório do livro *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira e respetivo Parecer do relator José Francisco dos Santos.

Anexo 39 – Parecer do relator José Francisco dos Santos sobre o livro *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

Anexo 40 – Parecer definitivo sobre o livro *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

Anexo 41 – Relatório referente à 2ª edição do livro *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

Anexo 42 – Parecer referente à 2ª edição do livro *A New Practical English Course for Students*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

Anexo 43 – Parecer do relator Carlos José Passanha Pereira, sobre a selecta inglesa, *About England and English People*, de Isabel Maria Aguiar Branco Silva.

Anexo 44 – Parecer do relator Francisco Júlio das Neves favorável à aprovação da selecta inglesa, *About England and English People*, de Isabel Maria Aguiar Branco Silva.

Anexo 45 – Memória descritiva da *Selecta Inglesa*, de Manuel Inácio Anacleto e Luís Saavedra Machado.

Anexo 46 – Parecer da 3ª secção da Junta Nacional de Educação favorável à aprovação do livro *Selecta inglesa para os liceus*, da autoria dos professores Manuel Inácio Anacleto e Luís Saavedra Machado.

Anexo 47 – Memória descritiva da selecta inglesa, *About England and English People*, de Isabel Maria de Aguiar Branco e Silva.

Anexo 48 – Memória descritiva da 20ª edição do livro *Método de Inglês*, de Júlio Albino Ferreira.

Anexo 49 – Memória descritiva do livro *The Student's Companion*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

Anexo 50 – Memória descritiva dos 3 volumes da obra *A Modern English Reader*, de Maria Manuela Teixeira de Oliveira.

Anexo 51 – Memória descritiva da selecta inglesa *About England and English People* (já modificado), de Isabel Maria Aguiar Branco Silva.

Anexo 52 – Boletim de correspondência inter-escolar do *Liceu Normal de Lisboa* (Pedro Nunes).

Anexo 53 – Cômputos de inglês referentes ao 2º ciclo e à 7ª classe de letras.

ANEXO 1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Direcção Geral do Ensino Liceal

Secção Pedagógica

L.º 25 - N.º 13 (19)

Exm.º Snr. Professor _____

Liceu de _____

Exm.º Senhor:

Devido à explosão de uma bomba, criminosamente lançada em 1937, e às subseqüentes obras, ficaram muito desorganizados todos os arquivos dêste Ministério, incluindo o dos livros de ensino liceal.

Não se encontra__ assim nesta colecção o__ compêndio__ da autoria de V.Ex.ª. _____

para o _____ ciclo ____.

Muito agradeceria por isso a V.Ex.ª a oferta de um exemplar dessa obra__.

Com os meus cumprimentos e

A bem da Nação.

Direcção Geral do Ensino Liceal, em ____ de _____ de 1943.

O Director Geral,

(António Augusto Riley da Motta)

ANEXO 2

O Programa de 1856

Cadeira das línguas francesa e inglesa

1ª Parte

Alfabetos comparados com o português – sons elementares e valores diversos das vogais – sinais ortográficos, que os distinguem – correspondência quando ela se der, aos sons das mesmas letras na língua portuguesa – ditongos, e tritongos – suas divisões em próprios e impróprios – suas anomalias – exercícios graduados de leitura, acompanhados no curso de língua francesa, da explicação das desinências verbais.

2ª Parte

Definição da gramática – partes da oração – sua distinção em variáveis e invariáveis – suas modificações comparadas com as da mesma espécie de palavras em português – exercícios práticos – verbos – sua essência e divisão – teoria das conjugações – reto emprego das partículas, - que lhes modificam a significação – auxiliares – seu uso – explicação analítica das funções que exercem – versões simultâneas em português – valor dos vocábulos – sua derivação e decomposição dos compostos – sua afinidade, quando a houver, com os portugueses correspondentes.

3ª Parte

Lições graduadas da leitura dos autores, de que se compõem as seletas respectivas – análise rigorosa das orações e decomposição destas, sem tradução em português – inteligência e hermenêutica das locuções francesas ou inglesas, comparadas com as portuguesas equivalentes – exercícios simultâneos de composição inglesa ou francesa – exposição das dificuldades, que oferece o reto emprego das partículas – desenvolvimento para as remover.

4ª Parte

Quadro analítico da sintaxe respectivo a cada uma das línguas – exercícios orais e por escrito sobre a solução de problemas sintáticos – comparação entre as construções idiomáticas e as portuguesas – inteligência e análise dos anglicismos e galicismos e seu mecanismo – desenvolvimento em exercícios por escrito – figuras, transposições e inversões.

5ª Parte

Prosódia – Noções gerais – Quantidade – Ênfase – Pausa – Tom – Versificação – Suas espécies – comparação entre o estilo prosaico e o poético – medição do verso – exercícios consistindo na mudança da ordem inversa na direta.

ANEXO 3

O Programa de 1870 (Diário do Governo nº 1, de 23 de Dezembro de 1870)

Alphabeto, Vogaes, Consoantes e respectiva pronuncia.

Diphthongos (próprios e impróprios). Triphthongos. Accento tónico. Consoantes dobradas e triplicadas.

(Exercícios oraes e na pedra.)

Substantivos. Artigos *The*, *A* ou *An*.

(Exercícios na pedra.)

Plural dos nomes regulares e irregulares.

(Exercícios na pedra.)

Caso de possessão, regras e exemplos.

(Exercícios na pedra.)

Adjectivos, regras e exemplos.

(Exercícios na pedra.)

Comparativos e superlativos, regulares e irregulares, regras, excepções e usos especiaes.

(Exercícios oraes e na pedra.)

Nomes numeraes, ordinaes, colectivos ou multiplicativos.

(Exercícios na pedra.)

Generos dos nomes inglezes, regras da formação.

(Exercícios oraes e na pedra.)

Pronomes pessoaes, possessivos, conjunctivos e absolutos. Regras.

(Exercícios oraes e na pedra.)

Pronomes relativos, e interrogativos. Regras e exemplos.

(Exercícios na pedra.)

Pronomes demonstrativos, para objectos próximos e para objectos distantes. Regras e exemplos.

(Exercícios oraes e na pedra.)

Pronomes indefinidos. Regras e exemplos.

(Exercícios oraes e na pedra.)

Verbos auxiliares *To have* e *To be*. Regras.

(Exercícios na pedra.)

Verbos Regulares. Formação dos tempos.

(Exercícios oraes.)

Verbos irregulares e compostos.

Verbos passivos, impessoaes, reflexos, recíprocos e defectivos.

(Exercícios oraes.)

Negações e interrogações juntas aos verbos. Regras e exemplos.

(Exercícios na pedra.)

Uso especial de alguns verbos inglezes. Regras geraes e exemplos.

(Exercícios na pedra.)

Preposições, conjuncções, advérbios e interjeições. Regras e exemplos.

(Exercícios na pedra.)

Uso especial de algumas preposições.

Modelos (breves) de traducção (inglez e portuguez) na pedra.

Exercícios de composição em inglez, servindo de texto os *Exercícios portuguezes*, etc.; por A. H. Roeder.

Auctores para leitura, traducção e analyse.

Class. Book, de pag. 1 até 79, 1º vol., de pag. 146 até 212 inclusive.

No vol. 2º, de pag. 110 até 179, e de pag. 191 até 217.

Milton, *Paradise Lost*, os livros 1º, 3º e 5º.

ANEXO 4

O Programa de 1872 (Diário do Governo nº 217, de 26 de setembro de 1872)

Programmas para o curso de língua inglesa

Primeiro Anno

Alphabeto, Vogaes, Consoantes e respectiva pronuncia. (*Exercícios na pedra.*)
Diphthongos (próprios e impróprios). Triphthongos. Accento tónico. Consoantes dobradas e triplicadas. (*Exercícios na pedra.*)
Substantivos. Artigos *The, A* ou *An*.
Plural dos nomes regulares e irregulares. (*Exercícios na pedra.*)
Caso de possessão. Regras e exemplos. (*Exercícios na pedra.*)
Adjectivos, regras e exemplos. (*Exercícios na pedra.*)
Comparativos e superlativos, regulares e irregulares, regras, excepções e usos especiaes. (*Exercícios na pedra.*)
Nomes numeraes, ordinaes, colectivos ou multiplicativos. (*Exercícios na pedra.*)
Generos dos nomes inglezes. Regras da formação. (*Exercícios na pedra.*)
Pronomes pessoas, possessivos, conjunctivos e absolutos. Regras.
Pronomes relativos e interrogativos. Regras e exemplos. (*Exercícios na pedra.*)
Pronomes demonstrativos para objectos próximos e para objectos distantes. Regras e exemplos. (*Exercícios na pedra.*)
Pronomes indefinidos. Regras e exemplos. (*Exercícios na pedra.*)
Verbos auxiliares *To have* e *To be*. Regras. (*Exercícios na pedra.*)
Verbos Regulares. Formação dos tempos. (*Exercícios na pedra.*)
Verbos irregulares e compostos. (*Exercícios na pedra.*)
Verbos passivos, impessoaes, reflexos, recíprocos e defectivos. (*Exercícios na pedra.*)
Negações e interrogações juntas nos verbos. Regras e exemplos. (*Exercícios na pedra.*)
Uso especial de alguns verbos inglezes. Regras e exemplos. (*Exercícios na pedra.*)
Preposições, conjuncções, advérbios e interjeições. Regras e exemplos. (*Exercícios na pedra.*)
Uso especial de algumas preposições.
Versão de frases e de brevíssimos períodos de inglez em portuguez e de portuguez em inglez. (*Exercícios frequentes na pedra.*)
Dictado em inglez.

Segundo Anno

Recordação da grammatica e principalmente das regras, excepções e usos especiaes dos comparativos e superlativos regulares e irregulares; dos géneros dos nomes inglezes e das regras da sua formação: dos pronomes demonstrativos para objectos próximos e para objectos distantes; do uso especial de alguns verbos, e do uso especial de algumas preposições.
Noções geraes de syntaxe.
Leitura, traducção e rigorosa analyse gramatical
Dictado em inglez.
Versão de breves períodos do portuguez em inglez. (*Exercícios na pedra.*)
Versão (themas) por escripto, do portuguez em inglez, rigorosamente analysada na aula.

Terceiro Anno

Repetição de algumas partes da grammatica, segundo ao professor parecer necessário ou conveniente.

Desenvolvimento da syntaxe.

Leitura, traducção e analyse gramatical e litteraria (prosa e verso).

Exercicios da memória. Dialogos familiares estudados de côr.

Noções da metrificacção inglesa.

Versão (themas) de portuguez em inglez, servindo de texto breves textos traduzidos, com fidelidade e elegancia, de bons auctores inglezes, devendo ser ao depois corrigida a versão dos alunos pelo texto inglez. (Estas versões ou themas terão lugar todos os dias.)

No 2º e no 3º anno o ensino será feito em inglez.

Os livros para leitura, traducção e analyse, são escolhidos pelos conselhos dos lyceus.

ANEXO 5

O Programa de 1880 (Aprovado por decreto de 14 de Outubro de 1880 para o ensino nos institutos secundários)

Primeira Parte

(quinto anno do curso dos liceus)

Letras, diphtongos e syllabas; sua pronuncia escrita. Accento.

Partes do discurso em inglez.

Artigo definido e indefinido, seus usos.

Substantivos, seu uso e collocação, e força das determinações em geral. Formação dos comparativos e superlativos.

Numeraes cardinaes, ordinaes e multiplicativos.

Pronomes pessoaes, possessivos, relativos, demonstrativos, indefinidos, distributivos, interrogativos.

Verbo, suas espécies e accidentes gramaticais. Verbos auxiliares inglezes em geral.

Conjugação dos verbos auxiliares e dos verbos regulares inglezes. Formação dos tempos, especialmente do futuro. Verbos conjugados interrogativa e negativamente.

Conjugação dos verbos passivos, reflexos, reciprocos e impessoais. Verbos irregulares.

Participio presente e pretérito.

Partículas. Preposições separáveis e inseparáveis. Formação dos advérbios inglezes. Classes geraes das conjunções. Usos das interjeições.

Modo de fazer a derivação e composição das palavras inglesas.

Syntaxe de concordância, regência e collocação do substantivo. Emprego do caso de posse. Collocação do adjetivo qualificativo. Emprego dos adjetivos determinativos, do artigo definido e indefinido, dos adjetivos demonstrativos de proximidade e de distancia. Uso dos distributivos indefinidos. Collocação dos pronomes pessoais como sujeito, como complemento e como possessivo. Concordância do verbo com o o sujeito singular, plural e colectivo. Emprego dos tempos; presente e pretérito simples, progressivo e enfático. Uso, collocação e tradução das partículas inglesas.

Exercícios de memória sobre trechos de clássico inglez traduzidos em portuguez, e sobre diálogos inglezes.

Ditado em inglez.

Tradução em portuguez de trechos ingleses, em prosa e verso. Themas progressivos de portuguez em inglez, de viva voz e feitos na pedra, sobre todas as partes do discurso e sobre as regras mais geraes da syntaxe.

Segunda Parte

(sexto anno do curso dos lyceus)

Recordação e desenvolvimento da gramática estudada no anno antecedente, insistindo mais no emprego dos comparativos e superlativos regulares e irregulares, dos géneros, dos diversos pronomes demonstrativos e conjunctivos, de certos verbos mais notáveis; na conjugação dos verbos irregulares; na tradução inglesa do pronome portuguez s, de algumas preposições e conjunções portuguezas, e também de idiotismos e provérbios portuguezes.

Exercícios de memória sobre trechos de clássico inglez traduzidos em portuguez, e sobre diálogos inglezes.

Ditado, themas, tradução: tudo como na primeira parte, mas progredindo sempre em extensão e dificuldade.

Advertência – O ensino, principalmente no segundo anno do curso, deve ser em inglez.

ANEXO 6

Programa de 1886 (Aprovado por portaria de 16 de Novembro de 1886)

Quinto anno do curso dos lyceus

Regras geraes de pronuncia.

Morphologia

Artigos. Formação do genitivo e do plural dos substantivos. Generos. Formação dos comparativos e superlativos de adjectivos. Pronomes. Nomes numeraes. Conjugação dos verbos. Principaes preteritos e particípios irregulares. Formação dos comparativos e superlativos dos advérbios. Formação das palavras.

Syntaxe

Composição da oração. Concordancia. Complementos constituídos por substantivos sem preposição, e emprego do genitivo. O essencial sobre o emprego das preposições. Syntaxe do artigo dos adjectivos; dos pronomes e dos nomes numeraes. Principaes regras do emprego dos modos e tempos.

Nocções elementares de metrificação.

Themas de portuguez para inglez de elemntos obrigados.

Traducções para inglez de breves frases portuguesas para exercício das regras de syntaxe.

Estudo de exercícios de conversação inglesa.

Decorar-se-hão trechos inglezes.

Traducção de inglez para portuguez.

Sexto anno do curso dos lyceus

Complemento do estudo dos verbos irregulares, da syntaxe das preposições e da syntaxe dos modos e tempos.

Ligação das orações. Regras de colocação.

Traducções escriptas de portuguez para inglez.

Decorar-se-hão trechos inglezes.

Estudo de exercícios de conversação.

Traducção de viva voz para portuguez de frases inglesas acabadas de ouvir ao professor.

Traducção de inglez para portuguez.

ANEXO 7

O Programa de 1888 (Aprovado pelo Conselho Superior de Instrução Pública na sua sessão ordinária do ano de 1888)

Quinto anno do curso dos lyceus

Regras geraes de pronuncia.

Artigos. Formação do genitivo, e do plural dos substantivos. Generos. Formação dos comparativos e superlativos de adjectivos.

Pronomes. Nomes numeraes. Conjugação dos verbos. Principaes preteritos e particípios irregulares. Formação dos comparativos e superlativos dos advérbios. Formação das palavras.

Composição da oração. Concordancia. Complementos constituídos por substantivos sem preposição e emprego do genitivo. O mais importante sobre o emprego das preposições. Syntaxe do artigo dos adjectivos, dos pronomes e dos nomes numeraes. Principaes regras do emprego dos modos e tempos. Traducções para inglez de breves phrases portuguezas para exercício das regras de syntaxe.

Exercicios de conversação inglesa.

Themas de portuguez para inglez de elementos obrigados.

Traducção de inglez para portuguez.

Sexto anno do curso do Lyceu

Complemento do estudo dos verbos irregulares, da syntaxe das preposições e da syntaxe dos modos e tempos.

Ligação das orações. Regras de collocação.

Noções elementares de versificação inglesa.

Exercícios de conversação inglesa.

Traducções escriptas de portuguez para inglez.

Traducção de inglez para portuguez.

ANEXO 8

Programa de 1889 (Diário do Governo nº 245, de 29 de Outubro de 1889)

Segundo anno do curso geral

Regras geraes de pronuncia. Exercicios diários de leitura.

Artigos. Formação do plural dos substantivos. Formação do comparativo e superlativo dos adjectivos e dos adverbios.

Pronomes. Nomes numeraes. Conjugação dos verbos auxiliares, seu emprego e diferenças na formação dos tempos compostos dos outros verbos.

Conjugação do paradigma dos verbos regulares. Principaes participios e preteritos irregulares.

Exercicios diarios no quadro sobre cada um d'estes elementos.

Composição da oração. Concordancia. Emprego do genitivo. O mais importante sobre o emprego das preposições.

Syntaxe do artigo, dos adjectivos, dos pronomes e dos nomes numeraes.

Principaes regras sobre o emprego dos modos e tempos dos verbos. Regras de collocação.

Traducção para inglez de breves orações portuguezas para exercício das regras de syntaxe.

Leitura diária, traducção e anlyse de trechos inglezas de prosa e verso.

Exercicios de conversação.

Traducções escriptas de portuguez para inglez.

Quinto anno dos curso dos lyceus

Regras geraes de pronuncia.

Artigos. Formação do genitivo, e do plural dos substantivos. Generos. Formação dos comparativos e superlativos dos adjectivos.

Pronomes. Nomes numeraes. Conjugação dos verbos. Principaes preteritos e participios irregulares. Formação dos comparativos e superlativos dos advérbios. Formação das palavras.

Composição da oração. Concordancia. Complementos constituídos por substantivos sem preposição e emprego do genitivo. O mais importante sobre o emprego das preposições. Syntaxe do artigo dos adjectivos, dos pronomes e dos nomes numeraes.

Principaes regras do emprego dos modos e tempos.

Traducções para inglez de breves phrases portuguezas para exercício das regras de syntaxe.

Exercicios de conversação inglesa.

Themas de portuguez para inglez de elementos obrigados.

Traducção de inglez para portuguez.

Sexto anno do curso dos lyceus

Complemento do estudo dos verbos irregulares, da syntaxe das preposições e da syntaxe dos modos e tempos.

Ligação das orações. Regras de collocação.

Noções elementares de versificação inglesa.

Exercícios de conversação inglesa.

Traducções escriptas de portuguez para inglez.

Traducção de inglez para portuguez.

ANEXO 9

O Programa de 1895 (Diário do Governo nº 208, de 16 de Setembro de 1895)

III classe – III Ano

Regras gerais ligadas a exemplos típicos do som das vogais nas sílabas acentuadas e nas sílabas átonas, do som dos ditongos e das consoantes. Regras gerais da acentuação. Exercícios de leitura em livro adequado, o qual deve conter listas das principais palavras irregulares quanto à pronúncia para serem lidos repetidas vezes na aula e em casa.

Leitura e tradução (oral e escrita) de trechos de prosa fácil (períodos breves). A tradução, a princípio, será preparada na aula pelo professor. Apropriação de parte dos vocábulos dos textos traduzidos. Regras gerais da formação do plural.

Genitivo. Comparativos e superlativos. Pronomes. Numerais. Conjugação. Principais verbos irregulares.

Emprego dos artigos.

Breve ditado (quinzenal) e a propósito observações ortográficas.

Exercícios de língua falada e escrita tendo por base os textos traduzidos e frases que se ligam com eles facilmente.

Retroversões.

IV classe – IV Ano

Leitura e tradução (oral e escrita) de trechos de prosa.

Apropriação de vocábulos e frases.

Revisão da gramática estudada na classe precedente.

Particularidades da morfologia (v.g. formação do plural de palavras estrangeiras; th e eth como desinência da terceira pessoa do singular).

Derivação e composição.

Concordância. Complementos sem preposição. Usos do genitivo. Emprego das preposições principais (to, for, of, from, in, on, by, with). Construção dos comparativos.

Breve ditado (quinzenal) e a propósito observações ortográficas.

Exercícios de conversação (fraseologia) ligados com os textos traduzidos e sobre assuntos da vida quotidiana. Frases com verbos irregulares e outras palavras já aprendidas. Retroversões.

V classe – V Ano

Leitura e tradução (oral e escrita).

Apropriação de vocábulos e frases.

Revisões e em especial revisão da sintaxe estudada na classe precedente.

Particularidades da sintaxe dos pronomes e adjectivos.

Sintaxe dos modos e tempos. Particularidades da ligação das orações comparada com a sintaxe portuguesa. Princípios da colocação.

Exercícios de conversação como em a classe anterior e exercícios de fácil redacção.

Retroversões.

Observações:

1ª) Além do que fica exposto em outros lugares sobre o préstimo das línguas como meio de instrução geral, e além das notórias vantagens do conhecimento da língua inglesa, só resta acrescentar aqui acerca da língua alemã o seu grande alcance como auxiliar valiosíssimo nos estudos da instrução superior.

- 2ª) O ponto de partida de todos os exercícios é a leitura com inteligência dos textos.
- 3ª) O ensino gramatical, quanto possível indutivo, há-de restringir-se ao indispensável para esta inteligência.
- 4ª) Ficam excluídas as versões de trechos de autores portugueses para inglês ou alemão.
- 5ª) As colecções para leitura devem ter carácter literário.
- 6ª) Os alunos aprenderão algumas noções de metrificação quando principiarem a traduzir verso.
- 7ª) Da quarta classe em diante, ou já nos últimos tempos da terceira classe, os alunos devem decorar trechos de verso ou prosa (um terço de página de oitavo francês em cada semana).

ANEXO 10

O Programa de 1905 (Diário do Governo nº 250, de 4 de Novembro de 1905)

II classe

Aquisição de uma pronúncia correta, primeiramente num breve curso propedêutico (3 a 4 semanas), excluindo-se todas as considerações teóricas sobre fonética e evitando-se as notações convencionais.

Apropriação gradual de vocábulos pelo emprego racional do processo intuitivo e de um vocabulário sistemático, como auxiliar para exercícios de conversação, a princípio muito elementares.

Aquisição sucessiva de noções gramaticais, induzidas de frases simples, em inglês ou alemão, muito numerosas e, quanto possível, ligadas pelo sentido, fazendo-se subsequentemente as recapitulações necessárias para a sistematização das noções adquiridas.

Leitura inteligente de prosa fácil, alternando com a leitura de verso, ligando-se-lhe imediatamente exercícios de pronúncia, tradução, conversação, fraseologia e composição elementar. Traduções feitas exclusivamente na aula e preparadas pelo professor. Reprodução de memória de breves composições poéticas. Elaboração de listas de vocábulos, já conhecidos pela leitura, agrupados segundo o sentido.

Retroversões literais ou livres, formação de frases análogas a outras já estudadas no livro de leitura e reprodução oral do assunto dos trechos lidos, excluindo-se a tradução mecânica de frases da língua materna para a língua estranha.

Gramática inglesa – estudo da morfologia regular e do mais essencial da morfologia irregular (as formas irregulares que aparecerem na leitura serão de começo tratadas como vocábulos). Noções de sintaxe indispensáveis para a compreensão dos textos lidos. Serão omitidos os factos linguísticos pouco frequentes. Exercícios ortográficos; ditado.

III classe

Leitura inteligente dos textos ingleses, tendendo gradualmente a constituir o centro do ensino, elevando-se de mero instrumento de aquisição do idioma estranho ao que é na realidade: o objetivo superior deste estudo.

Traduções orais e por escrito, feitas exclusivamente na aula e preparadas pelo professor.

Estudo do vocabulário sistemático consideravelmente ampliado, atendo-se já aos elementos da terminologia técnica e científica.

Retroversões, exposição do assunto dos trechos lidos ou assuntos análogos e exercícios elementares de substituição, transformação e imitação. Restituição de frases com elementos omissos.

Exercícios de conversação com o possível desenvolvimento, não se cingindo unicamente à leitura.

Gramática inglesa – Revisão e complemento da morfologia. Curso elementar sintático, especialmente sobre a regência dos verbos, os verbos auxiliares, o emprego dos modos e tempos, das formas nominais do verbo, os preceitos mais necessários relativos ao artigo, substantivo, adjectivo, pronome e advérbio. Emprego das preposições mais importantes. Ditado.

Observações: O método de ensino direto será predominante. O uso oral da língua estranha prefere aos exercícios escritos. Estas considerações aplicam-se a todas as classes. Os trechos da seleta devem conter grande cópia de informações úteis

referentes ao país respectivo, sendo de particular interesse os trechos geográficos. A leitura do verso deve alternar com a da prosa. Os alunos devem decorar breves composições poéticas.

IV e V classes

Leitura de algumas obras modernas, não muito extensas mas de conteúdo valioso, dos diversos domínios da literatura, especialmente livros de viagens e de conhecimentos úteis, pequenas vovelas, obras históricas e composições poéticas; nomeadamente leitura de W. Scott, Dickens e Tennyson.

Traduções orais e por escrito.

Retroversões, bem como todos os exercícios indicados para a 3ª classe, progressivamente mais livres.

Estudo do vocabulário sistemático e elaboração de listas de palavras já conhecidas pela leitura, dispostas segundo o sentido e segundo a etimologia, com maior desenvolvimento do que nas classes antecedentes.

Conversação, tendo especialmente como assunto, descrições do país, dos usos e costumes do povo inglês e das variadas manifestações da sua atividade.

Gramática – Na 4ª classe: revisão da morfologia; curso complementar sintático. Na 5ª classe: estudo sistemático da gramática inglesa, ordenado segundo as partes do discurso e sempre acompanhado de numerosos exemplos típicos.

Observação - A leitura e a gramática serão, na 5ª classe, objeto de lições especiais, considerando-se a última simplesmente como auxiliar da primeira.

VI e VII classes

Leitura de algumas obras clássicas da literatura inglesa, especialmente dos melhores dramas históricos e tragédias de Shakespeare em edições inglesas escolares. Leitura de autores modernos, como nas classes 4ª e 5ª. Estudo da literatura aproveitado para o emprego da língua inglesa. Conversação como nas classes anteriores. Estudo da sinonímia, antonímia e homonímia, da versificação e da estilística, ligado a exemplos concretos. Elementos da terminologia técnica e científica. Composição. Revisões gramaticais; a gramática separada da leitura e simples auxiliar.

Livros para o ensino:

1) Uma gramática inglesa para as 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classes, em dois volumes, servindo o primeiro para as classes 2ª e 3ª e o segundo para a 4ª e 5ª. Cada volume deve ser vendido separadamente.

2) Uma seleta inglesa para as classes 2ª e 3ª.

ANEXO 11

O Programa de 1918 (Decreto nº 5002, Diário do Governo nº257, I Série, de 28 de Novembro de 1918)

II classe

Aquisição oral dos numerais cardinais. Sua escrita; Transcrição fonética.

Spelling; alfabeto inglês; numerais ordinais.

Aquisição de vocabulário sobre:

a) Aula – nomes, forma, côr, número, posição dos objectos.

b) Corpo humano – generalidades.

c) Tempo – horas, dias, semanas, meses, anos, datas.

d) Família – idade.

e) Vestuário.

Ensaio de conversação em frases simples, partindo da observação dos objectos e dos quadros parietais.

Exercícios de leitura de pequenos trechos organizados com as palavras conhecidas.

Gramática – artigos, plurais, adjectivos, pronomes pessoais e possessivos, verbos *to have*, *to be* e regulares, graus de comparação dos adjectivos, advérbios, preposição e qualquer outra noção que acidentalmente se torne indispensável.

Instruções - Método directo como vai indicado no programa de francês. Pronúncia oficial do *Southern English*, tal como é preconizada por Sweet e Jones. Transcrição fonética segundo a *Association Phonétique Internationale*. Emprêgo de quadros parietais Delmas, Colin ou quaisquer outros que contenham a matéria dos programas. A iniciação dos alunos na fonética é duma extrema delicadeza. O professor diz o numeral, e depois de todos os alunos o repetirem com uma pronúncia cuidada, escreve-o no quadro, e adiante, dentro de um colchete, a sua transcrição fonética. É preciso que o aluno parta do som já conhecido para a sua representação e nunca ao contrário. Não se devem dar mais explicações sobre os sinais a não ser em alguns casos como [w], [u], [j], [i], [i:], em que é necessário que os alunos compreendam o motivo por que há sinais diferentes para representar um som, que para eles é aparentemente o mesmo. Nos sons não-existentes na língua portuguesa, como [t] e [d], deve dizer-lhes como se pronunciam antes da sua representação escrita.

O estudo do alfabeto, feito pelo mesmo processo, completa o estudo dos símbolos fonéticos, e logo que os alunos conheçam o nome das letras, mandam-se soletrar os numerais cuja escrita nesta altura já se conhece, não podendo, portanto, haver confusão entre a grafia vulgar das palavras e a sua grafia fonética. Tudo que se refere a fonética deve escrever-se entre []. Exemplo, three [tri:].

A gramática vai-se induzindo à medida que se formam as frases. Na classe II deve dar-se depois de sistematizada em frases muito conhecidas dos alunos, formando pequenos quadros, tais como:

The book is on the table

The ink is in the inkstand

The books are on the tables

I have a book. It is mine, it is my book. It belongs to me.

They have a book. It is theirs. It is their book. It belongs to them.

À alteração produzida pela flexão deve ligar-se sempre a correspondente alteração fonética. E para isso deve haver cuidado de apresentar sempre as formas fortes e fracas e as alterações na pronúncia provenientes de aproximação dos sons que as

originam. Assim devem dar-se as três pronúncias do artigo definido, as formas fortes e fracas do indefinido, as diferenças de pronúncia do *s* final, do *ed* dos pretéritos e participios, etc.

III classe

Revisão gramatical.

Revisão geral do vocabulário e da conversação da classe anterior.

Vocabulário e exercícios de conversação sobre:

a) A casa, parte interior (sala, casa de jantar, quarto de dormir, quarto de banho, quarto de vestir, cozinha, despensa); parte exterior (sua construção);

b) Alimentação.

Leitura de pequenos contos e descrições características da vida do home inglês. Sua reprodução oral e escrita, por meio de frases de série, e decomposição do texto em perguntas e respostas, do professor para os alunos, dos alunos entre si.

Ditados devidamente preparados.

Gramática – Extensão das noções da classe anterior.

Pronomes relativos, interrogativos, indefinidos, reflexos; verbos, insistindo-se especialmente nas formas negativas e interrogativas.

IV classe

Revisão gramatical.

Revisão de vocabulário conversação da classe anterior.

Vocabulário e conversação sobre:

a) A vida na escola;

b) A vida em casa;

c) A cidade (conjunto, monumentos, ruas, edifícios, estação, pôrto, viagens, hotéis, restaurantes, mercados, grandes armazéns, divertimentos, profissões).

Leitura, tradução ocasional de descrições características da vida na escola, em casa e nas grandes cidades inglesas. Sua reprodução oral e escrita. Exercícios sobre pequenas cartas familiares. Recitação.

Gramática – Extensão das noções anteriormente adquiridas.

V Classe

Revisão geral da gramática.

Revisão geral da conversação de todas as classes anteriores.

Vocabulário e conversação sobre:

a) O Campo: (aspectos, flores, frutos, estações, trabalhos nos campos, vida rústica);

b) A montanha;

c) A floresta;

d) O mar;

e) Desportos;

Leitura, interpretação, reprodução oral e escrita de trechos sobre a vida do campo, fábulas, viagens, história e geografia. Exercícios sobre cartas. Recitação.

Gramática – Sintaxe, elementos de formação das palavras.

Instruções – A revisão gramatical no princípio das classes III e IV deve fazer-se em português: Na V far-se-há em frases de transformação; na VI e VII por meio de frases de retroversão. Para que a conversação possa assentar numa base e sólida deve em cada classe começar-se sempre pela revisão gramatical. Serão adoptadas no ensino da

língua inglesa, «mutatis mutandis», as observações a ela aplicáveis exaradas no programa de francês, e sobre os trabalhos dos alunos as do programa de português.

Instruções. – Deve considerar-se, no ensino desta secção, o que fica dito acerca do emprego do método directo, notação fonética e quadros parietais. Nesta secção é obrigatório o uso exclusivo do francês, mesmo nas explicações gramaticais.

O professor deve esforçar-se sempre por tornar o seu ensino animado e interessante, e por isso, tanto nesta secção como na anterior, procurará associar, sempre que seja possível, a imagem à palavra. De vez em quando, mas sempre de forma que não perturbe as outras aulas nem a disciplina escolar, poderá o professor, se houver no liceu um bom gramofone, fazer ouvir aos seus alunos vários trechos literários recitados ou cantados por bons artistas. Os discos devem ser escolhidos de entre os discos próprios para o ensino, adoptados já em vários países: devem ser bem gravados e com uma pronúncia modelar.

O professor esforçar-se há por conseguir que os alunos se habituem a sentir o prazer da leitura dos bons autores.

Enfim, nestas classes, o professor não deixará de passar trabalhos para o estudo dos alunos em casa com o duplo fim de consolidar conhecimentos e desenvolver a iniciativa e a persistência, mas não é preciso para tanto que tais trabalhos sejam de execução difícil ou longa.

Curso complementar de letras – Inglês

VI classe

Revisão gramatical.

Leitura, interpretação, crítica, tradução, reprodução oral e escrita de escritores desde o século XVII.

Composição, resumos e retroversão.

VII classe

Revisão gramatical.

Leitura, interpretação, crítica, tradução, reprodução oral e escrita de trechos de autores de autores ingleses. Noções da história literária inglesa.

Gramática.- História sumária da língua – Composição, derivação. Versificação. – Estudos sobre a fonética.

Instruções - As aulas práticas devem todas começar pela revisão dos elementos da conversação dados nas classes anteriores. Feita esta revisão, o professor dar-lhe há a orientação que entender, recomendando-lhe excursões, em que apenas se fale inglês, leitura de jornais, correspondência, etc.

Curso complementar de ciências - Inglês

VI classe

O mesmo da classe VI de letras, excluindo os escritores do século XVII.

VII classe

Revisão gramatical.

Leitura duma obra completa dum autor moderno.

Tradução e reprodução de artigos de revistas científicas.

Instruções - Nas aulas práticas ter-se-há em consideração o que acerca delas fica dito no programa de Inglês do curso complementar de letras.

ANEXO 12

O Programa de 1919 (Decreto nº 6132, Diário do Governo nº 196, de 26 de Setembro de 1919)

Curso Geral – I Secção

II e III classes

Iniciação pelo método intuitivo, no emprego directo da língua inglesa; conversação em frases muito simples, envolvendo, no plano do professor, o exercício graduado dos principais tipos de flexão e construção das proposições mais simples, bem como as excepções e os idiotismos de uso mais trivial, mas sem preocupações de subordinação à disposição tradicional das regras e categorias gramaticais. O vocabulário a adquirir nesta primeira fase, será, como é de uso, relativo à aula, corpo humano, tempo, família, vestuário, habitação, alimentação, etc.; o maior desenvolvimento de todos estes tópicos, contudo, deve ficar para a classe seguinte, não sendo igualmente forçoso que todos eles sejam tratados, mesmo rudimentarmente, neste primeiro ano de ensino. A fazerem-se leituras neste ano, serão escolhidos trechos muito fáceis e em que o vocabulário seja de idêntica natureza e âmbito. Exercícios escritos: composições muito elementares sobre os assuntos oralmente estudados, transformações de frases, respostas a perguntas muito simples feitas em inglês, trechos em prosa e verso, e todos os exercícios compatíveis com o método directo nesta altura.

IV e V classes

Revisões. Vocabulário e conversação referidos de um modo geral aos aspectos da natureza e às diversas formas e produtos da actividade humana e acentuando por outro lado as peculiaridades mais características da vida social e histórica do povo inglês. Extensão do plano gramatical em exercícios graduados e sempre conformes ao método directo, às principais regras da morfologia e da construção. Leitura, interpretação e tradução de trechos adequados ao vocabulário e gramática acima indicados; muitos desses trechos poderão já ser escolhidos em obras de autores ingleses de reconhecido mérito literário embora ainda bastante fáceis. Treino progressivo no uso oral da língua em conjuntos de frases cada vez mais extensas mediante reproduções de trechos lidos, de anedotas ou narrativas feitas pelo professor, de experiências próprias, etc.; e mesmo quanto a exercícios escritos: composições, transformações, resumos, etc. Recitações, conversações entre alunos, e bem assim todos os exercícios usuais de método directo. Redacção de cartas. Sistematização gramatical mais completa, incluindo as regras essenciais da sintaxe. Elementos de formação das palavras.

Curso Complementar de Letras

VI e VII classes

Revisões. Leitura, interpretação, crítica, tradução, reprodução oral e escrita de autores ingleses. Noções de história literária inglesa. Composição, resumos, etc. Complementos de gramática. História sumária da língua. Composição e derivação. Rudimentos de versificação.

Curso Complementar de Ciências

VI e VII classes

Revisões. Leitura, tradução, reprodução oral e escrita de trechos de autores ingleses modernos. Composição, resumos, etc. Complementos de gramática.

ANEXO 13

O Programa de 1926 (Decreto nº 12594, Diário do Governo nº 245 de 2 de Novembro de 1926)

II e III classes

Educação do ouvido e dos órgãos vocálicos para a aquisição do sistema fonético da língua. Esta educação acompanha naturalmente a aquisição do vocabulário e da fraseologia, mas não pode prescindir de preceitos elementares relativos à formação dos fonemas. A pronúncia do vocábulo isolado subordina-se à da frase, pela distinção de formas fortes e fracas, distinção a que se deve dar toda a importância desde as primeiras lições.

Educação visual e gráfica pela leitura e escrita.

Estudo do vocabulário feito de modo animado e interessante, por intermédio de contos tradicionais, historietas, versos, adivinhas, provérbios, jogos, etc., dando-se-lhe o mais possível um carácter intuitivo, ou directamente ou indirectamente pela imagem e pelo modelo. Não se impõe taxativamente uma ordem determinada do estudo do vocabulário, que será, como é óbvio, o mais usual.

Estudo indutivo das regras de morfologia e sua sistematização, obedecendo principalmente ao critério fonético. Noções muito sumárias de sintaxe.

Observações.- a) Aconselha-se, como meio auxiliar efficacíssimo, o emprego da notação fonética da A.P.L., em *transcrições seguidas*, principalmente.

b) São de proscrever os trechos de vocabulário compostos unicamente de definições e enumerações, ou, em geral, destituídos de algum interesse estético e forma sugestiva. Não se pode perder de vista que a acção interessa muito mais a criança e o adolescente que a simples descrição.

c) O verbo merece naturalmente especial atenção, podendo constituir como que o núcleo do ensino. A narrativa, com os variados exercícios que dela derivam, presta-se particularmente à prática da conjugação.

d) Todos os recursos metodológicos estão, como é óbvio, indicados. Os exercícios de transformação serão utilmente completados por exercícios de tradução.

e) Adoptar-se há um livro de texto para as II e III classes. O livro será muito reduzido em volume, de tipo bem legível e muito cuidado quanto à parte material. Serão destinados apenas os trechos de leitura, transcrições fonéticas, imagens, resumos gramaticais muito sumários em português (com versão inglesa da nomenclatura) e um glossário dos vocábulos empregados com a indicação da página e da linha em que ocorrem. Terão preferência os assuntos mais populares na Inglaterra.

IV e V classes

Continuação, dentro das mesmas normas gerais do ciclo anterior, da educação auditiva, verno-motriz, visual e gráfica.

Os trechos de leitura terão um carácter mais literário, sem deixarem de ser ainda tão simples quanto possível.

Observações.- São aplicáveis a êste ciclo todas as observações anteriores.

Livros para o ensino

Um volume para as II e III classes e um volume para as IV e V classes.

Cursos preparatórios para a Instrução Superior

Curso de letras

Língua e literatura inglesa

Aperfeiçoamento das aptidões adquiridas para a compreensão e uso da língua.

Leitura de trechos literários, de pequenas obras completas ou resumos de obras mais extensas (Scott, Dickens, Thackeray, Kipling, etc.).

Estudo sumário da Literatura, por características essenciais das épocas.

Livros para o ensino

Uma gramática para o Curso Preparatório de Letras.

ANEXO 14

O Programa de 1929 (Decreto nº 16362, Diário do Governo nº 11, I série, de 14 de Janeiro de 1929)

Curso Complementar de letras
Língua inglesa

Classe VI

Intensificação do uso oral e escrito da língua inglesa.

Leitura e tradução, na aula, de trechos escolhidos, em prosa e verso, de autores ingleses e americanos modernos (do fim do século XVIII até a actualidade), como Wordsworth, Coleridge, Southey, Walter Scott, Cambell, Moore, Byron, Shelley, Keats, Edgeworth, Austen, Lamb, Tennyson, Browning, Thackeray, Dickens, Lytton, Eliot, Macaulay, Froude, De Quincey, Ruskin, Kingsley, Arnold, Rossetti, Longfellow, Prescott, Cooper, Emerson, Irving. Gramática.- Revisão da morfologia, insistindo sobretudo na derivação e composição.

Sintaxe.- Regras gerais e idiotismo mais importantes.

Leitura em casa, verificada na aula pelo professor, de pequenas obras completas, de autores do período acima indicado.

Pequenos exercícios escritos de composição, particularmente sobre assuntos derivados das leituras feitas. Traduções por escrito de inglês para português.

Classe VII

Continuação e desenvolvimento progressivo dos exercícios orais e escritos feitos na classe anterior.

Leitura e tradução, na aula, de trechos escolhidos, de autores ingleses da segunda metade do século XVII e do século XVIII como Evelyn, Pope, Ypoung, Thomson, Collins, Gray, Steele, Addison, Defoe, Swift, Richardson, Fielding, Smollet, Goldsmith, Cowper, Burns, Sheridan, Gibbon, Johnson, Burke e ainda, como introdução ao estudo de Shakspeare, dos *Tales from Shakspeare*, de Lamb (século XIX).

Leitura em casa, verificada e apreciada na aula pelo professor, de algumas, pequenas obras completas ou resumidas em edições escolares inglesas de autores do período acima indicado.

Rudimentos da história da literatura inglesa.

Gramática.- Revisão e complemento da sintaxe: prosódia, idiotismos.

Noções muito elementares de gramática histórica.

Exercícios escritos de composição, como na classe anterior, de tradução e de versão.

Instruções - O professor deverá ter em atenção, «mutatis mutandis», as instruções dadas a respeito do ensino francês. Enquanto não houver edições portuguesas anotadas, que convém organizar e publicar, de antologias adaptadas a este programa, poderão os conselhos escolares adoptar edições estrangeiras de crestomatias em que figurem os principais autores mencionados.

O professor terá sempre presente que não está num curso superior, não devendo por isso aprofundar demasiadamente o estudo da literatura. Trata-se de pouco mais que de uma iniciação literária, ministrando-se aos alunos os conhecimentos de literatura inglesa que estrangeiros medianamente cultos devem possuir.

Além de lhes dar esses conhecimentos fundamentais, que pareceria mal não terem no fim do seu curso liceal e que são muito úteis, e bastantes deles até mesmo necessários

para o estudo da literatura portuguesa, esforçar-se-á o professor sobretudo por lhes despertar a curiosidade e o gosto literários, bem como hábitos de leitura, mas esta bem orientada.

O professor, sem se perder em divagações nem descer a minúcias, irá chamando a atenção dos alunos, quando isso vier a propósito, para as relações existentes entre a literatura inglesa e a portuguesa.

Uma coisa se deve ter em vista, tanto na VI e VII classes como nas anteriores: vem a ser que é indispensável que os alunos terminem o liceu em condições de se poderem servir da língua inglesa, falando ou escrevendo, e por isto, que é fundamental, devem tender os principais esforços do professor; prestar-se-á por isso muita atenção aos exercícios escritos e far-se-á nas aulas uso da língua inglesa, recorrendo-se exceccionalmente à língua materna, quando isso se torne preciso para poupar tempo ou para evitar confusões da parte dos alunos.

Os exercícios de composição versarão de preferência sobre as leituras feitas. Os alunos devem habituar-se a fazer uso, na preparação das suas lições e na redação dos seus temas, do dicionário simplesmente inglês.

As leituras terão um carácter mais didático que nas classes anteriores, mas os comentários não deverão ser demasiadamente longos. Não deve o professor fazer longas prelecções, mantendo os seus alunos numa atitude passiva; os alunos devem tomar parte activa nas lições e o professor pode levá-los de vez em quando a tentar pequenas exposições em inglês, sobre leituras feitas ou assuntos tratados.

Leituras, explicações, etc., devem determinar sempre conversação do professor com os alunos.

ANEXO 15

O Programa de 1930 (Decreto nº 18885, Diário do Governo nº 225, de 27 de Setembro de 1930)

Curso Geral

4ª Classe

1º Ciclo

Educação do ouvido e dos órgãos vocálicos para a aquisição fonética da língua com a ajuda dos numerais cardinais, alfabeto e vocabulário sobre:

- a) Aula – nomes, forma, côr, número, posição dos objectos;
- b) Corpo humano – generalidades;
- c) Tempo – suas divisões, datas;
- d) Jogos – idade;
- e) Vestuário - generalidades

Exercícios activos, séries de frases. Ensaios de conversação em frases simples, partindo da observação dos objectos e dos quadros parietais. Recitação. Leitura de pequenos trechos, em prosa e verso, organizados com elementos conhecidos.

Gramática –Morfologia: casos gerais da flexão nominal e verbal.

2º Ciclo

Revisão gramatical = Revisão do vocabulário e conversação do ciclo anterior. Vocabulário e conversação sobre:

- a) A casa: parte interior, suas divisões, parte exterior;
- b) A família, regime de vida. Festas familiares.
- c) Alimentação. Higiene.

Leitura e conversação sobre pequenos contos e descrições da vida do *home* inglês. Ditados devidamente preparados. Recitação.

Gramática.- Extensão das noções do ciclo anterior, insistindo-se no caso possessivo, pronomes relativos, interrogativos, indefinidos e reflexos, no estudo dos auxiliares de modo, conjugação passiva, enfática, progressiva e nas formas negativa e interrogativa.

V classe

1ºCiclo

Revisão gramatical – Revisão da conversação da classe anterior.

Vocabulário e conversação sobre:

- a) A cidade – conjunto, monumentos, edifícios, estação de caminho de ferro, correio, hotéis, restaurantes, mercados, armazéns, teatros, lugares de divertimento, profissões, etc.
- b) O campo: (aspectos, estações, vegetação, animais, trabalhos de campos).
- c) Desportos.

Leitura, conversação e tradução de descrições características da vida nas grandes cidades inglesas e da vida rústica. Exercícios sobre pequenas cartas. Recitação.

Gramática – Extensão das noções anteriormente adquiridas. Fonética: *Stress* e *Intonation*: noção sumária; preceitos práticos e elementares. O infinito. A preposição em ligação com substantivos, adjectivos e verbos. Complemento do estudo dos auxiliares de modo. Elementos de composição e derivação.

2ºCiclo

Revisões.

Aspectos da Inglaterra:

- a) Meios de transporte – o pôrto, navios mercantes e de guerra.
- b) Comércio, industria.
- c) Os monumentos, as escolas.

Leitura, tradução de trechos referentes à história e geografia de Inglaterra, ao seu movimento comercial, industrial, artístico, literário e científico. Trechos sôbre os Estados Unidos da América do Norte, colónias e domínios ingleses. Epistolografia.

Gramática (sintaxe). Elementos de versificação. Complemento do estudo de composição e derivação.

Observações:

I

Sendo o objectivo do ensino de uma língua viva a sua aquisição efectiva, oral e escrita, deverá empregar-se um método activo, tendo como base o método directo, mas sem aquela rigidez que dá ao ensino o carácter de charada: um método que praticamente se possa aplicar aos nossos liceus, não devendo esquecer-se que, ao iniciar o estudo da língua inglesa, os alunos já têm estudado três anos de francês e um de latim. O exagero no emprego de métodos intuitivos dá ao aluno a noção falsa e perigosa de que tudo se pode obter sem trabalho e sem esforço. É necessário pôr em actividade, além das faculdades de observação e de aquisição pelos sentidos, a inteligência, o raciocínio e a *memória*. Trata-se de alunos da 4ª classe, já seleccionados. O aluno tem de *trabalhar*. São, portanto, de proscrever exageros no emprego do método directo, e principalmente a preocupação de nunca se usar a língua materna. (Ver *Observação III*). Para efeito da distribuição da matéria dos programas, considerar-se-ão os dois anos de estudo da língua inglesa divididos em dois ciclos cada um, abrangendo cada ciclo um número aproximado de cinquenta sessões de aula de rendimento efectivo.

No 1º ciclo da 4ª classe a missão do professor é:

a) Familiarizar o aluno com a fonética da língua: durante umas oito ou dez lições, o ensino será absoluta e exclusivamente oral, sem o auxílio do livro, nem de qualquer transcrição, ortográfica ou fonética. *Poderá* seguir-se o processo seguinte:

1) Assimilada, por imitação, a pronúncia dos numerais, do alfabeto e dos vocábulos correntes – segundo a ordem do programa – e fixados estes na memória, 2) proceder-se-á a sua escrita ortográfica exclusivamente ortográfica; e depois de se reconhecer, por exercícios sucessivos – por exemplo, o professor diz [w a n] -> o aluno escreve *one*; o professor manda escrever *one*, o aluno diz [w a n] – que os alunos pronunciam e escrevem correctamente as palavras, sem que a simultaneidade da escrita ortográfica e do som oral possam dar lugar a confusão, 3) proceder-se-á à transcrição fonética das palavras já aprendidas, a escrever e a pronunciar, pelo alfabeto da A.P.I.,

escrevendo-se adiante da grafia usual a grafia fonética dentro de um colchete, havendo o cuidado de explicar aos alunos o valor de cada símbolo, em todos os casos possíveis pela comparação com os seus análogos portugueses ([i] -> partiu – [i:] -> partiu-o) e sobretudo chamado repetidamente a atenção do aluno para o facto de que os símbolos fonéticos *representam sons e não letras*.

A indicação deste processo não é, bem entendido, dogmática. Cada professor recorrerá nesta iniciação imensamente delicada, ao processo que entender ser melhor, tendo em consideração que a fonética, ensinada no princípio com a inteligência e doseada com moderação, pode ser um auxiliar valioso, mas que levada ao exagero de ditados fonéticos, traz um desvio da atenção e constitui uma duplicação prejudicial que confunde, cansa e traz ao aluno o desânimo. O conhecimento e uso do código dos símbolos da A.P.I. não faz parte integrante do programa da disciplina, e terá assim, passado o período de iniciação o carácter de meio facultativo de anotação.

b) Em seguida, o professor tratará de ensinar aos alunos as frases e idiomas mais comuns, servindo-se do vocabulário aprendido, de exercícios activos, de textos devidamente graduados, descrições, diálogos que despertem interesse e sejam de fácil compreensão.

c) A gramática acompanhará, sempre discretamente presente, este estudo (Ver *Observação II*).

No 2º ciclo da 4ª classe e seguintes, a base do ensino é o *texto*. O estudo do texto deve visar à posse efectiva de todas as formas correntes, idiomáticas e gramaticais nele contidas. A marcha do ensino poderá, de uma maneira geral, compreender as seguintes fases:

A) Leitura pelo professor, que se esforçará por explicar o texto na língua estrangeira. – (Ver *Observação III*).

B) Leitura cuidada feita pelos alunos.

C) Conversação sobre o texto, por meio de questionários que dêem origem a diálogos entre professor e alunos e alunos entre si.

D) Comentário gramatical feito oralmente em português.

E) Exercícios gramaticais de transformação.

No 1º ciclo da 5ª classe seguir-se-á o mesmo caminho, havendo o cuidado de fazer ressaltar, para que se fixem depois de convenientemente registadas no Caderno-diário (ver *Observação IV*), as frases idiomáticas e os seus *equivalentes* em português.

F) Proceder-se-á em seguida à tradução oral de alguns dos textos, havendo o cuidado de exigir que o aluno exprima – em português corrente e correcto, conforme as *equivalências* (de pensamentos, não de palavras, registadas no caderno – o pensamento expresso no texto estrangeiro. É chegado o momento de activar o ensino da língua escrita por meio da:

G) Retradução. Esta não é o tema «retroversão laboriosamente preparada com a ajuda de noções gramaticais abstractas e de um volumoso e misterioso dicionário, com o único fim de aplicar uma regra empiricamente decorada». A retradução consiste em escrever na língua estrangeira e de uma forma seguida, de maneira a reconstituir as ideias contidas no texto estrangeiro, as formas idiomáticas já apreendidas quando do estudo desse texto.

No 2º ciclo da 5ª classe prosseguirá o estudo nas mesmas normas, juntando-se-lhe:

H) A tradução escrita, a princípio de textos conhecidos e depois de textos desconhecidos, artigos de jornais, revistas, etc., com o auxílio do dicionário. Estas traduções devem ser feitas colectivamente a princípio, sob a direcção do professor, cuja tarefa, nesta primeira fase, é ensinar o aluno a manejar o dicionário. Neste ciclo far-se-ão exercícios de redacção livre, aproveitando-se sempre elementos já

conhecidos e assuntos repetidos. Far-se-ão pequenas descrições e cartas muito simples. Não deve porém esquecer-se que é inútil insistir, no curso geral, sobre estes exercícios, sempre que se trate de assuntos com cujo vocabulário o aluno não esteja familiarizado.

Resumindo: na 4ª classe, um método activo fundado no método directo, a que se junta na 5ª classe o estudo dos elementos da língua falada e escrita pela compreensão do paralelismo e diferencialismo das duas línguas, a estrangeira e a materna.

II

Pelo que se disse, compreende-se que o *estudo da gramática* não é o fim mas o principal meio do ensino. Inferida a regra pela colheita de formas análogas sistematizáveis em um *corolário gramatical*, o aluno regista-a no seu *caderno de gramática*, sempre em português, precedida dos exemplos donde a induziu. Esses exemplos são algumas das frases típicas que o aluno frequentemente ouviu ao professor e repetidamente pronunciou nos seus exercícios de conversação com o professor e com os condiscípulos.

Não deve esquecer-se que embora a base do ensino seja a língua falada, no 1º ciclo da 4ª classe por meio da intuição directa e indirecta e nos outros tendo como ponto de partida os textos, esses exercícios de conversação têm, sob o ponto de vista metodológico, um triplice fim: adaptação dos órgãos vocálicos à fonética da língua, mecanização de expressões dum pensamento em língua estrangeira e finalmente a aquisição de uma noção de gramática. Esta, a regra da gramática, surgindo a princípio pela reflexão, como corolário, acaba por se tornar com o tempo numa noção familiar que o aluno aplicará sempre que lhe apareça um caso análogo. A gramática passa deste modo a ser uma experiência adquirida pelo próprio aluno.

Mas o fim do ensino das línguas vivas nos liceus não é fazer intérpretes ou correspondentes comerciais. A par da utilidade prática, é necessário não esquecer o aspecto formal do desenvolvimento do espírito e da cultura geral. Ora um aluno não pode evidentemente sair do liceu a falar correctamente uma língua estrangeira nos seus aspectos utilitário, literário e artístico. Por isso compete ao liceu dar ao aluno, para o caso de ele mais tarde sentir desejo ou ter necessidade de aprofundar o seu estudo, uma sólida cultura gramatical, que não seja só fogo de artifício, mas sim uma espécie de esqueleto invariável a que se possa dar corpo ou corpos, imprimindo-lhe as formas variadíssimas da expressão do pensamento peculiares a cada língua. Preconiza-se, portanto, o ensino cuidadoso da gramática, por um processo intuitivo, sim, mas por uma ordem sistemática, de forma que no caderno do aluno fiquem, tanto quanto possível, em esquemas e quadros, e por sua ordem, a ordem clássica, as noções gramaticais como vão distribuídas no programa.

E seja agora dito que essa ordem, «uma ordem» não só no estudo da gramática, como no do vocabulário e nos assuntos para os exercícios orais e escritos da língua, é absolutamente necessária para se evitar que continue a dar-se o facto estranho de um aluno ao transitar de liceu, até mesmo de turma no mesmo liceu, se encontrar em terreno desconhecido. Todos reconhecem que é necessário, é imprescindível que o aluno ao transitar de classe, e até mesmo em qualquer altura do ano, tenha o conhecimento de um programa mínimo que lhe permita prosseguir o seu estado na mesma classe de qualquer liceu. Poderá variar, e varia evidentemente de professor para professor, o pormenor do ensino, função da equação pessoal do docente e do discente. Mas deve haver sempre uma base de conhecimentos comuns que devem estar, por assim dizer, quantitativamente localizados na altura do ano fixada no programa.

Foi partindo dessa necessidade irrefutável que se pormenorizaram os programas de cada classe, que não são mais do que esquemas de uniformização do ensino, e as observações que os acompanham; e a obediência a esses pormenores nunca podem significar da parte de quem a pratica servilismo a um imperativo dogmático, que rebaixe por paralisação de iniciativas pessoais, mas sim apenas disciplina consciente de quem trabalha amoldando a sua personalidade às necessidades do bem comum. Demais todos os professores do liceu sabem que, pelo menos no que diz respeito às línguas vivas, ao tomarem conta de uma classe da 1ª à 7ª, têm tido sistematicamente de começar o ensino pela matéria da 1ª. Este mal precisa de ser remediado.

No estudo da gramática atender-se-á sempre às características fonéticas da língua: formas fortes e fracas, alterações fonéticas que acompanham a flexão, etc., por exemplo, formas fortes e fracas dos artigos e pronomes, dos verbos auxiliares, pronúncia do *s* dos plurais, genitivo e verbos, *ed* dos pretéritos fracos, etc.

III

Com referência ao uso da língua materna, preconiza-se, duma forma geral, que o ensino seja feito, tanto quanto possível, na língua estrangeira, com excepção do *ensino* das regras gramaticais, que será feito em português.

No entanto, deverá empregar-se a língua materna, principalmente na 4ª classe, sempre que os alunos mostrem cansaço; Nenhum método pode dar rendimento desde que se torne muito intensivo. Um quarto de hora na língua estrangeira, seguido dum intervalo de cinco minutos na língua materna, repousa o espírito e a atenção e permite uma sondagem do aproveitamento dos alunos. Nessa pausa corrigem-se erros, tiram-se dúvidas, toma-se, enfim, o pulso à classe e prepara-se o que se segue conforme essa sondagem aconselhou. Terminado este intermédio, outra frase em língua estrangeira. O aluno consciente de que tudo o que o professor lhe quis ensinar está claro no seu espírito, anima-se e redobra a atenção.

Na 5ª classe é também conveniente fazer essa sondagem de vez em quando, não devendo hesitar-se em aproveitar ocasião oportuna para tirar dúvidas ao aluno que mostra não ter aprendido a significação dum vocábulo, o sentido duma frase. É preferível fazê-lo em português numa dessas pausas, a tentar explicar uma palavra, uma expressão, por outras estrangeiras ainda mais complicadas para o aluno, círculo vicioso a que conduz a preocupação de não empregar a língua materna.

É, porém, de proscrever a interferência simultânea das duas línguas, dentro dos limites do possível, evidentemente. «A interrupção frequente da continuidade melódica duma expressão ou dum texto com longas explicações na língua materna desorientam o ouvido e colocam o espírito num registo psicológico diferente». Mesmo a tradução não deve ser feita à maneira das traduções dos textos das línguas mortas, tanto mais que a construção da frase inglesa e portuguesa não necessita da pesquisa das formas correspondentes: deve ser feita a seguir, sem interferência da língua estrangeira, da mesma forma que a conversação e a leitura explicada devem ser feitas sem interferência da materna, a não ser nas pausas de sondagens e repouso.

IV

Cadernos

Os alunos deverão ter:

a) *Caderno de gramática*, em que registem, por sua ordem, tanto quanto possível em quadros e esquemas, as noções gramaticais. Este caderno será o «repositório da experiência adquirida» pelo próprio aluno.

b) *Caderno-diário*, em que anotarão dia a dia, na aula, em páginas numeradas e datadas – na 4ª classe sob a indicação do professor, na 5ª classe sob a fiscalização do professor -, questionários, transformação de frases, transcrições fonéticas, enfim, todos os elementos que lhes permitam o estudo da lição em casa. Nele se farão exercícios de *home work*. O *caderno-diário* será «o explicador do aluno em casa», e nele serão intercalados aos exercícios periodicamente dados na aula.

Livros para o ensino

Método de inglês, em dois volumes, um para a 4ª classe e outro para a 5ª classe.

Gramática.

Dicionário inglês-português e português-inglês para as duas classes.

Nota.- Cada volume será nitidamente dividido em duas partes, correspondentes aos dois ciclos de cada classe. Quanto à forma de exposição, conterão além dos textos, diálogos, questionários e exercícios. Os textos deverão ser rigorosamente e meticulosamente graduados, não só quanto à ordem por que é apresentado o vocabulário, mas também quanto à das noções gramaticais, que devem surgir numa gradação extremamente delicada. Devendo o ensino do vocabulário, passado o período de iniciação, ser feito tendo como ponto de partida os textos e nunca por meio de definições ou enumerações fastidiosas, é necessário que o vocábulo a aprender apareça no seu elemento, a frase, de forma que os textos devem ser animados, vivos, cheios de côr: contos tradicionais, historietas, anedotas para o 1º ciclo da 4ª classe. Nos ciclos seguintes devem apresentar um carácter mais literário, mas não deixar de conter a matéria do programa, devidamente ordenada e *graduada*.

O *questionário* deve basear-se no texto e serve para interrogar os alunos sobre o sentido das palavras e frases principalmente dos idiomas, com o fim da aplicação oral dos elementos de conversação adquiridos.

O *exercício* serve para aplicação escrita destes conhecimentos e dos de natureza gramatical.

A transcrição fonética de palavras ou frases deve ser feita sobriamente e relegada para o fim de cada lição. No fim de cada um dos volumes poderá fazer-se a transcrição de alguns trechos, para exemplificação das alterações fonéticas sofridas pelos fonemas na linguagem e na leitura correntes.

A *gramática* será dividida em três partes. Na primeira conterá a traços largos, a matéria relativa aos casos gerais da morfologia - casos gerais da flexão nominal e verbal; na segunda desenvolverá cada um dos pontos tratados, mas sem sobrecargas de excepções de uso menos frequente. A terceira será reservada à sintaxe, devendo estabelecer-se o paralelismo com a sintaxe latina. Será cheia de exemplos, não devendo estes serem extraídos de textos «clássicos» que, por demasiado eruditos e fastidiosos, não correspondem à língua falada; é nas expressões correntes da conversação usual que se deve fazer a colheita dos exemplos ilustrativos das regras.

Deverá haver uma referência àquelas maneiras de dizer que, por idiomáticas, estão, ou parecem estar, fora da chamada gramática geral.

O *dicionário* deverá ter transcrição fonética, sinónimos e antónimos das palavras mais correntes, na parte inglês-português.

Os livros serão impressos em bom papel, em tipo bem legível e profusamente ilustrados.

Curso Complementar

VI e VII classes

Leitura, tradução, conversação e composição sobre assuntos da vida corrente.

Observações

A inclusão da língua inglesa no plano de estudos do curso complementar tem por fim não deixar esquecer os elementos adquiridos nas classes anteriores. Não há, portanto, um programa taxativamente marcado no que diz respeito à sistematização ordenada da matéria a estudar. Cada professor orientará o seu ensino de forma a manter vivos os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Haverá exercícios de redacção, lições orais de leitura e conversação, podendo ser feitas sobre um artigo de jornal, de revista, ou de qualquer livro, de forma a verificar-se se o aluno tem da língua os conhecimentos gerais que lhe permitam servir-se dela como instrumento de intercâmbio oral e escrito, como instrumento auxiliar dos seus estudos subsequentes e como fonte de prazer espiritual.

Estabelece-se a obrigatoriedade de se alternar uma lição oral com uma escrita. Durante algumas lições da 6ª classe, o professor poderá servir-se do livro da 5ª classe, de forma a proceder a uma revisão da gramática aplicada. Em seguida o ensino será feito por meio de jornais e revistas, na 6ª classe os mesmos textos para todos os alunos, na 7ª classe, segundo as predilecções de cada um. Em resumo: pretende-se que o aluno não interrompa o estudo da língua, e o continue por meio de leituras, a que se seguem exercícios de conversação e exercícios escritos sobre o assunto dessas leituras.

Prescreve-se, portanto, o uso exclusivo da língua inglesa nas aulas e nas excursões e passeios não devendo o professor recorrer à língua materna, a não ser nos casos excepcionais em que esse recurso traga, por economia de tempo, as conhecidas vantagens.

ANEXO 16

O Programa de 1931 (Decreto nº 20639, Diário do Governo nº 232, de 8 de Outubro de 1931)

4ª Classe

1º Ciclo

Educação do ouvido e dos órgãos vocálicos para a aquisição fonética da língua com a ajuda dos numerais cardinais, alfabeto e vocabulário sobre:

- a) Aula – nomes, forma, côr, número, posição dos objectos;
- b) Corpo humano – generalidades;
- c) Tempo – suas divisões, datas;
- d) Jogos – idade;
- e) Vestuário - generalidades

Exercícios activos, séries de frases. Ensaios de conversação em frases simples, partindo da observação dos objectos e dos quadros parietais. Recitação. Leitura de pequenos trechos, em prosa e verso, organizados com elementos conhecidos.

Gramática – Fonética sumária; valores das vogais, consoantes e ditongos. Morfologia: casos gerais da flexão nominal e verbal; pronomes pessoais; adjectivos e pronomes possessivos e demonstrativos.

2º Ciclo

Revisão gramatical = Revisão do vocabulário e conversação do ciclo anterior. Vocabulário e conversação sobre:

- a) A casa: parte interior, suas divisões, parte exterior;
- b) A família, regime de vida. Festas familiares.
- c) Alimentação. Higiene.

Leitura e conversação sobre pequenos contos e descrições da vida do *home* inglês. Ditados devidamente preparados. Recitação.

Gramática.- Extensão das noções do ciclo anterior. Caso possessivo, flexões e formas comparativas, pronomes relativos, interrogativos, indefinidos e reflexos. Auxiliares de modo, conjugação passiva, enfática, progressiva e formas negativa e interrogativa. Verbos fracos, fortes, mixtos e irregulares.

V classe

1ºCiclo

Revisão gramatical – Revisão da conversação da classe anterior.

Vocabulário e conversação sobre:

- a) A cidade – conjunto, monumentos, edifícios, estação de caminho de ferro, correio, hotéis, restaurantes, mercados, armazéns, teatros, lugares de divertimento, profissões, etc.
- b) O campo: (aspectos, estações, vegetação, animais, trabalhos de campos).

c) Desportos.

Leitura, conversação e tradução de descrições características da vida nas grandes cidades inglesas e da vida rústica. Exercícios sobre pequenas cartas. Recitação.

Gramática – Extensão das noções anteriormente adquiridas. Fonética: *Stress* e *Intonation*: noção sumária; preceitos práticos e elementares. O infinito. A preposição em ligação com substantivos, adjectivos e verbos. Complemento do estudo dos auxiliares de modo; valores especiais de *shall* e *will*. Elementos de composição e derivação.

2ºCiclo

Revisões.

Aspectos da Inglaterra:

- a) Meios de transporte – o pôrto, navios mercantes e de guerra.
- b) Comércio, industria.
- c) Os monumentos, as escolas.

Leitura, tradução de trechos referentes à história e geografia de Inglaterra, ao seu movimento comercial, industrial, artístico, literário e científico. Trechos sobre os Estados Unidos da América do Norte, colónias e domínios ingleses. Epistolografia.

Gramática.- Sintaxe elementar. Composição e derivação.

Observações:

I

Sendo o objectivo do ensino de uma língua viva a sua aquisição efectiva, oral e escrita, deverá empregar-se um método activo, tendo como base o método directo, mas sem aquela rigidez que dá ao ensino o carácter de charada: um método que praticamente se possa aplicar aos nossos liceus, não devendo esquecer-se que, ao iniciar o estudo da língua inglesa, os alunos já têm estudado três anos de francês e um de latim. O exagero no emprego de métodos intuitivos dá ao aluno a noção falsa e perigosa de que tudo se pode obter sem trabalho e sem esforço. É necessário pôr em actividade, além das faculdades de observação e de aquisição pelos sentidos, a inteligência, o raciocínio e a *memória*. Trata-se de alunos da 4ª classe, já seleccionados. O aluno tem de *trabalhar*. São, portanto, de proscrever exageros no emprego do método directo, e principalmente a preocupação de nunca se usar a língua materna. (Ver *Observação m*). Para efeito da distribuição da matéria dos programas, considerar-se-ão os dois anos de estudo da língua inglesa divididos em dois ciclos cada um, abrangendo cada ciclo um número aproximado de cinquenta sessões de aula de rendimento efectivo.

No 1º ciclo da 4ª classe a missão do professor é:

a) Familiarizar o aluno com a fonética da língua; durante as primeiras lições, o ensino será absoluta e exclusivamente oral, sem o auxílio do livro, nem de qualquer transcrição, ortográfica ou fonética. *Poderá* seguir-se o processo seguinte:

- 1) Assimilada, por imitação, a pronúncia dos numerais, do alfabeto e dos vocábulos correntes – segundo a ordem do programa – e fixados estes na memória,
- 2) proceder-se-á a sua escrita ortográfica exclusivamente ortográfica; e depois de se reconhecer, por exercícios sucessivos – por exemplo, o professor diz [w a n] -> o aluno escreve *one*; o professor manda escrever *one*, o aluno diz [w a n] – que os

alunos pronunciam e escrevem correctamente as palavras, sem que a simultaneidade da escrita ortográfica e do som oral possam dar lugar a confusão,

3) proceder-se-á a transcrição fonética das palavras já aprendidas, a escrever e a pronunciar, pelo alfabeto da A.P.I., escrevendo-se adiante da grafia usual a grafia fonética dentro de um colchete, havendo o cuidado de explicar aos alunos o valor de cada símbolo, em todos os casos possíveis pela comparação com os seus análogos portugueses ([i] -> partiu – [i:] -> partiu-o) e sobretudo chamado repetidamente a atenção do aluno para o facto de que os símbolos fonéticos *representam sons e não letras*.

A indicação deste processo não é, bem entendido, dogmática. Cada professor recorrerá nesta iniciação imensamente delicada, ao processo que entender ser melhor, tendo em consideração que a fonética, ensinada no princípio com a inteligência e doseada com moderação, pode ser um auxiliar valioso, mas que levada ao exagero de ditados fonéticos, traz um desvio da atenção e constitui uma duplicação prejudicial que confunde, cansa e traz ao aluno o desânimo. O conhecimento e uso do código dos símbolos da A.P.I. não faz parte integrante do programa da disciplina, e terá assim, passado o período de iniciação o carácter de meio facultativo de anotação.

b) Em seguida, o professor tratará de ensinar aos alunos as frases e idiomas mais comuns, servindo-se do vocabulário aprendido, de exercícios activos, de textos devidamente graduados, descrições, diálogos que despertem interesse e sejam de fácil compreensão.

c) A gramática acompanhará, sempre discretamente presente, este estudo (Ver *Observação II*).

A partir de 2º ciclo da 4ª classe, a base do ensino é o *texto*. O estudo do texto deve visar à posse efectiva de todas as formas correntes, idiomáticas e gramaticais nele contidas. A marcha do ensino poderá, de uma maneira geral, compreender as seguintes fases:

A) Leitura pelo professor, que se esforçará por explicar o texto na língua estrangeira. – (Ver *Observação III*).

B) Leitura cuidada feita pelos alunos.

C) Conversação sobre o texto, por meio de questionários que dêem origem a diálogos entre professor e alunos e alunos entre si.

D) Comentário gramatical feito oralmente em português.

E) Exercícios gramaticais de transformação.

No 1º ciclo da 5ª classe seguir-se-á o mesmo caminho, havendo o cuidado de fazer ressaltar, para que se fixem depois de convenientemente registadas no Caderno-diário (ver *Observação IV*), as frases idiomáticas e os seus *equivalentes* em português.

F) Proceder-se-á em seguida à tradução oral de alguns dos textos, havendo o cuidado de exigir que o aluno exprima – em português corrente e correcto, conforme as *equivalências* (de pensamentos, não de palavras, registadas no caderno – o pensamento expresso no texto estrangeiro. É chegado o momento de activar o ensino da língua escrita por meio da:

G) Retradução. Esta não é o tema «retroversão laboriosamente preparada com a ajuda de noções gramaticais abstractas e de um volumoso e misterioso dicionário, com o único fim de aplicar uma regra empiricamente decorada». A retradução consiste em escrever na língua estrangeira e de uma forma seguida, de maneira a reconstituir as ideias contidas no texto estrangeiro, as formas idiomáticas já apreendidas quando do estudo desse texto.

No 2º ciclo da 5ª classe prosseguirá o estudo nas mesmas normas, juntando-se-lhe:

H) A tradução escrita, a princípio de textos conhecidos e depois de textos desconhecidos, artigos de jornais, revistas, etc., com o auxílio do dicionário. Estas traduções devem ser feitas colectivamente a princípio, sob a direcção do professor, cuja tarefa, nesta primeira fase, é ensinar o aluno a manejar o dicionário. Neste ciclo ler-se-ão exercícios de redacção livre, aproveitando-se sempre elementos já conhecidos e assuntos repetidos. Far-se-ão pequenas descrições. Far-se-ão pequenas descrições e cartas muito simples. Não deve porém esquecer-se que é inútil insistir, no curso geral, sobre estes exercícios, sempre que se trate de assuntos com cujo vocabulário o aluno não esteja familiarizado.

Resumindo: na 4ª classe, um método activo fundado no método directo, a que se junta na 5ª classe o estudo dos elementos da língua falada e escrita pela compreensão do paralelismo e diferencialismo das duas línguas, a estrangeira e a materna.

II

Pelo que se disse, compreende-se que o *estudo da gramática* não é o fim mas o principal meio do ensino. Inferida a regra pela colheita de formas análogas sistematizáveis em um *corolário gramatical*, a aluno regista-a no seu *caderno de gramática*, sempre em português, precedida dos exemplos donde a induziu. Esses exemplos são algumas das frases típicas que o aluno frequentemente ouviu ao professor e repetidamente pronunciou nos seus exercícios de conversação com o professor e com os condiscípulos.

Não deve esquecer que embora a base do ensino seja a língua falada, no 1º ciclo da 4ª classe por meio da intuição directa e indirecta e nos outros tendo como ponto de partida os textos, esses exercícios de conversação têm, sob o ponto de vista metodológico, um triplice fim: adaptação dos órgãos vocálicos à fonética da língua, mecanização de expressões dum pensamento em língua estrangeira e finalmente a aquisição de uma noção de gramática. Esta, a regra da gramática, surgindo a princípio pela reflexão, como corolário, acaba por se tornar com o tempo numa noção familiar que o aluno aplicará sempre que lhe apareça um caso análogo. A gramática passa deste modo a ser uma experiência adquirida pelo próprio aluno.

Mas o fim do ensino das línguas vivas nos liceus não é fazer intérpretes ou correspondentes comerciais. A par da utilidade prática, é necessário não esquecer o aspecto formal do desenvolvimento do espírito e da cultura geral. Ora um aluno não pode evidentemente sair do liceu a falar correctamente uma língua estrangeira nos seus aspectos utilitário, literário e artístico. Por isso compete ao liceu dar ao aluno, para o caso de ele mais tarde sentir desejo ou ter necessidade de profundar o seu estudo, uma sólida cultura gramatical, que não seja só fogo de artifício, mas sim uma espécie de esqueleto invariável a que se possa dar corpo ou corpos, imprimindo-lhe as formas variadíssimas da expressão do pensamento peculiares a cada língua. Preconiza-se, portanto, o ensino cuidadoso da gramática, por um processo intuitivo, sim, mas por uma ordem sistemática, de forma que no caderno do aluno fiquem, tanto quanto possível, em esquemas e quadros, e por sua ordem, a ordem clássica, as noções gramaticais como vão distribuídas no programa.

E seja agora dito que essa ordem, «uma ordem» não só no estudo da gramática, como no do vocabulário e nos assuntos para os exercícios orais e escritos da língua, é absolutamente necessária para se evitar que continue a dar-se o facto estranho de um aluno ao transitar de liceu, até mesmo de turma no mesmo liceu, se encontrar em terreno desconhecido. Todos reconhecem que é necessário, é imprescindível que o aluno ao transitar de classe, e até mesmo em qualquer altura do ano, tenha o conhecimento de um programa mínimo que lhe permita prosseguir o seu estado na

mesma classe de qualquer liceu. Poderá variar, e varia evidentemente de professor para professor, o pormenor do ensino, função da equação pessoal do docente e do discente. Mas deve haver sempre uma base de conhecimentos comuns que devem estar, por assim dizer, quantitativamente localizados na altura do ano fixada no programa.

Foi partindo dessa necessidade irrefutável que se pormenorizaram os programas de cada classe, que não são mais do que esquemas de uniformização do ensino, e as observações que os acompanham; e a obediência a esses pormenores nunca podem significar da parte de quem a pratica servilismo a um imperativo dogmático, que rebaixe por paralisação de iniciativas pessoais, mas sim apenas disciplina consciente de quem trabalha amoldando a sua personalidade às necessidades do bem comum. Demais todos os professores do liceu sabem que, pelo menos no que diz respeito às línguas vivas, ao tomarem conta de uma classe da 1ª à 7ª, têm tido sistematicamente de começar o ensino pela matéria da 1ª. Este mal precisa de ser remediado.

No estudo da gramática atender-se-á sempre às características fonéticas da língua: formas fortes e fracas, alterações fonéticas que acompanham a flexão, etc., por exemplo, formas fortes e fracas dos artigos e pronomes, dos verbos auxiliares, pronúncia do *s* dos plurais, genitivo e verbos, *ed* dos pretéritos fracos, etc.

III

Com referência ao uso da língua materna, preconiza-se, duma forma geral, que o ensino seja feito, tanto quanto possível, na língua estrangeira, com excepção do *ensino* das regras gramaticais, que será feito em português.

No entanto, deverá empregar-se a língua materna, principalmente na 4ª classe, sempre que os alunos mostrem cansaço; Nenhum método pode dar rendimento desde que se torne muito intensivo. Um quarto de hora na língua estrangeira, seguido dum intervalo de cinco minutos na língua materna, repousa o espírito e a atenção e permite uma sondagem do aproveitamento dos alunos. Nessa pausa corrigem-se erros, tiram-se dúvidas, toma-se, enfim, o pulso à classe e prepara-se o que se segue conforme essa sondagem aconselhou. Terminado este intermédio, outra frase em língua estrangeira. O aluno consciente de que tudo o que o professor lhe quis ensinar está claro no seu espírito, anima-se e redobra a atenção.

Na 5ª classe é também conveniente fazer essa sondagem de vez em quando, não devendo hesitar-se em aproveitar ocasião oportuna para tirar dúvidas ao aluno que mostra não ter aprendido a significação dum vocábulo, o sentido duma frase. É preferível fazê-lo em português numa dessas pausas, a tentar explicar uma palavra, uma expressão, por outras estrangeiras ainda mais complicadas para o aluno, círculo vicioso a que conduz a preocupação de não empregar a língua materna.

É, porém, de proscrever a interferência simultânea das duas línguas, dentro dos limites do possível, evidentemente. «A interrupção frequente da continuidade melódica duma expressão ou dum texto com longas explicações na língua materna desorientam o ouvido e colocam o espírito num registo psicológico diferente». Mesmo a tradução não deve ser feita à maneira das traduções dos textos das línguas mortas, tanto mais que a construção da frase inglesa e portuguesa não necessita da pesquisa das formas correspondentes: deve ser feita a seguir, sem interferência da língua estrangeira, da mesma forma que a conversação e a leitura explicada devem ser feitas sem interferência da materna, a não ser nas pausas de sondagens e repouso.

Assim ensinadas, devem os alunos, ao entrarem nos cursos complementares, estar habilitados a usar da língua inglesa como instrumento de trabalho, e os respectivos

professores das várias disciplinas destes cursos devem aproveitar todos os ensejos para os incitarem a utilizá-la.

IV Cadernos

No seu *caderno-diário* os alunos anotarão dia a dia, na aula – na 4ª classe sob a indicação do professor, na 5ª classe sob a fiscalização do professor -, questionários, transformação de frases e de todos os elementos que lhes permitam o estudo da lição em casa. Nele se farão exercícios de *home work*. O *caderno-diário* será «o explicador do aluno em casa», e nele serão intercalados aos exercícios periodicamente dados na aula.

Os alunos terão também um *caderno de gramática*, no qual registrarão por sua ordem, tanto quanto possível em quadros e esquemas, as noções gramaticais. Este caderno será o «repositório da experiência adquirida» pelo próprio aluno. A dificuldade de conseguir que os apontamentos do *caderno de gramática* se sucedam na ordem metódica atrás preconizada será removida desde que a sua inserção no caderno se faça periodicamente como sistematização dos elementos desconexos contidos no *caderno-diário* e emergentes, directa e diariamente dos textos lidos.

Livros para o ensino

Método de inglês, em um volume;
Compêndio de gramática inglesa;
Dicionário inglês-português e português-inglês.

Nota.- O Método de inglês será nitidamente dividido em portas, correspondentes aos dois ciclos de cada classe. Quanto à forma de exposição, conterão além dos textos, diálogos, questionários e exercícios. Os textos deverão ser rigorosamente e meticulosamente graduados, não só quanto à ordem por que é apresentado o vocabulário, mas também quanto à das noções gramaticais, que devem surgir numa gradação extremamente delicada. Devendo o ensino do vocabulário, passado o período de iniciação, ser feito tendo como ponto de partida os textos e nunca por meio de definições ou enumerações fastidiosas, é necessário que o vocábulo a aprender apareça no seu elemento, a frase, de forma que os textos devem ser animados, vivos, cheios de côr: contos tradicionais, historietas, anedotas para o 1º ciclo da 4ª classe. Nos ciclos seguintes devem apresentar um carácter mais literário, mas não deixar de conter a matéria do programa, devidamente ordenada e *graduada*.

O *questionário* deve basear-se no texto e serve para interrogar os alunos sobre o sentido das palavras e frases principalmente dos idiomas, com o fim da aplicação oral dos elementos de conversação adquiridos.

O *exercício* serve para aplicação escrita destes conhecimentos e dos de natureza gramatical. A transcrição fonética de palavras ou frases deve ser feita sobriamente e relegada para o fim de cada lição. No fim de cada um dos volumes poderá fazer-se a transcrição de alguns trechos, para exemplificação das alterações fonéticas sofridas pelos fonemas na linguagem e na leitura correntes.

O *Compêndio de gramática inglesa* será dividido em três partes. Na primeira conterá a traços largos, a matéria relativa aos casos gerais da morfologia - casos gerais da flexão nominal e verbal; na segunda desenvolverá cada um dos pontos tratados, mas sem sobrecargas de excepções de uso menos frequente. A terceira será reservada à sintaxe, devendo estabelecer-se o paralelismo com a sintaxe latina. Será cheia de

exemplos, não devendo estes serem extraídos de textos «clássicos» que, por demasiado eruditos e fastidiosos, não correspondem à língua falada; é nas expressões correntes da conversação usual que se deve fazer a colheita dos exemplos ilustrativos das regras.

Deverá haver uma referência àquelas maneiras de dizer que, por idiomáticas, estão, ou parecem estar, fora da chamada gramática geral.

O *Dicionário* deverá ter transcrição fonética, sinónimos e antónimos das palavras mais correntes, na parte inglês-português.

VI e VII classes

Leitura, tradução, conversação e composição sobre assuntos da vida corrente e da história da Inglaterra.

Observações

A inclusão da língua inglesa no plano de estudos do curso complementar tem por fim não deixar esquecer os elementos adquiridos nas classes anteriores e ampliá-los no que respeita ao vocabulário e ao conhecimento da vida inglesa. Não há, portanto, um programa taxativamente marcado no que diz respeito à sistematização ordenada da matéria a estudar. Cada professor orientará o seu ensino de forma a manter vivos os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Haverá exercícios de redacção, lições orais de leitura e conversação, podendo ser feitas sobre um artigo de jornal, de revista, ou de qualquer livro, de forma a verificar-se se o aluno tem da língua os conhecimentos gerais que lhe permitam servir-se dela como instrumento de intercâmbio oral e escrito, como instrumento auxiliar dos seus estudos subsequentes e como fonte de prazer espiritual.

Estabelece-se a obrigatoriedade de frequentes exercícios escritos. Durante algumas lições da 6ª classe, o professor poderá servir-se do livro da 5ª classe, de forma a proceder a uma revisão da gramática aplicada. Em seguida o ensino será feito por meio de jornais e revistas e outros textos que ao professor pareçam de maior interesse dentro da história e da actualidade inglesa.

Em resumo: pretende-se que o aluno não interrompa o estudo da língua, e o continue por meio de leituras, a que se seguem exercícios de conversação e exercícios escritos sobre o assunto dessas leituras.

Prescreve-se, portanto, o uso exclusivo da língua inglesa nas aulas e nas excursões e passeios não devendo o professor recorrer à língua materna, a não ser nos casos excepcionais em que esse recurso traga, por economia de tempo, as conhecidas vantagens.

Devem os professores das diversas disciplinas dos cursos complementares aproveitar os ensejos, que se lhes oferecem, para incitar os alunos à consulta de livros auxiliares escritos em língua inglesa, que, como a francesa, deve ser usada, já no liceu, como instrumento de trabalho.

ANEXO 17

O Programa de 1934 (Decreto nº 24526, Diário do Governo, nº235, de 6 de Outubro de 1934)

4ª classe

Educação do ouvido e dos órgãos vocálicos para a aquisição da fonética da língua, com a ajuda dos numerais cardinais, alfabeto e algum vocabulário mais corrente sobre:

a) Aula – nomes, forma, côr, número, posição dos objectos;

b) Corpo humano – generalidades;

c) Tempo – suas divisões e datas; estações do ano;

d) Idade; Vestuário – generalidades.

Exercícios de conversação, partindo da observação dos objectos. Leitura de trechos pequenos e de vocabulário corrente sobre a casa e suas principais divisões, a família e a alimentação; conversação sobre cada um destes trechos.

Leitura de trechos pequenos e de vocabulário corrente sobre os aspectos mais comuns da vida inglesa; conversação sobre cada um destes trechos.

Gramática - Casos ferais da flexão nominal e verbal; emprego do caso possessivo, pronomes, auxiliares de modo, conjugação passiva, enfática, progressiva e formas negativa e interrogativa.

5ª classe

Revisões da classe anterior; revisão gramatical e da conversação.

Exercícios em que se faça o uso do vocabulário adquirido na classe anterior. Pequenos exercícios de tradução e retradução organizados com elementos conhecidos.

Leitura e tradução de trechos pequenos referentes à vida inglesa, à história e geografia da Inglaterra, e a outros assuntos.

Gramática.- Extensão das noções anteriormente adquiridas. Fonética; noções elementares. *Stress* e *Intonation*. O infinito. A preposição em ligação com substantivos, adjectivos e verbos. Emprego de *shall* e *will*. Elementos de composição e derivação. Sintaxe elementar.

Observações

O objecto do ensino da língua inglesa nestas classes é:

1º Familiarizar o aluno com a fonética da língua, fazendo-se, nas primeiras lições, um ensino de preferência oral;

2º Dar-lhe a conhecer a maneira de construir as frases e idiomas mais comuns por meio de textos devidamente graduados, descrições e diálogos, de que se faça uma leitura cuidada, e a seguir exercícios de conversação, transformação de frases e pequenas retraduições de maneira a familiarizar o aluno com as principais formas de expressão do pensamento inglês.

Livros para o ensino

Método de inglês.

Compêndio de gramática inglesa.

Dicionários inglês-português e português-inglês.

Nota.- O Método de inglês será dividido em partes, uma para cada classe, podendo fraccionar-se em dois volumes. Quanto à forma de exposição, conterá, além dos textos, diálogos, questionários e exercícios. Os textos deverão ser meticulosamente graduados, não só quanto à ordem por que é apresentado o vocabulário, mas também quanto à das noções gramaticais, que devem surgir numa lenta gradação.

Devendo o ensino do vocabulário, passado o período de iniciação, ser feito tendo como ponto de partida os textos nunca e nunca por meio de definições ou enumerações fastidiosas, é necessário que o vocábulo a aprender apareça no seu elemento, a frase. Os textos devem ser animados, vivos: contos tradicionais, narrativas, anedotas para o período de iniciação; os seguintes devem apresentar um carácter mais literário, não deixando de contar a matéria do programa, devidamente ordenada.

O questionário deve basear-se no texto e serve para interrogar os alunos sobre o sentido das palavras e frases, principalmente dos idiomas, com o fim da aplicação oral dos elementos de conversação adquiridos. O exercício serve para aplicação escrita destes conhecimentos e dos de natureza gramatical.

O *Compêndio de gramática inglesa* será dividido em três partes. Na primeira conterá, a traços largos, a matéria relativa à morfologia – casos gerais de flexão nominal e verbal. Na segunda desenvolverá cada um dos pontos tratados, mas sem sobrecargas de excepções de uso menos frequente. A terceira será reservada à sintaxe, devendo estabelecer-se o paralelismo com a sintaxe latina. Conterá numerosos exemplos, não devendo estes serem extraídos dos textos clássicos, que, por demasiado eruditos e fastidiosos, não correspondem à língua falada; é nas expressões correntes da conversação usual que se deve fazer a colheita dos exemplos ilustrativos das regras. Deverá haver referência àquelas maneiras de dizer que, por idiomáticas, estão, ou parecem estar, fora da chamada gramática geral.

O dicionário deverá ter a transcrição fonética, sinónimos e antónimos das palavras mais correntes, na parte inglês-português.

6ª e 7ª classes

Leitura, tradução, conversação e composição sobre assuntos da vida corrente e da história da Inglaterra.

Observações

A inclusão da língua inglesa no plano de estudos do curso complementar tem por fim não deixar esquecer os elementos adquiridos nas classes anteriores e ampliá-los no que respeita ao vocabulário e ao conhecimento da vida inglesa. Não há, portanto, um programa taxativamente marcado no que diz respeito à sistematização ordenada na matéria a estudar. Cada professor orientará o seu ensino de forma a manter vivos os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Haverá exercícios de redacção, lições orais de leitura e conversação, podendo ser feitas sobre um artigo de jornal, de revista, ou qualquer livro, de forma a verificar-se que o aluno tem da língua dos conhecimentos gerais que lhe permitem servir-se dela como instrumento auxiliar dos seus estudos subsequentes e como fonte de prazer espiritual.

Estabelece-se a obrigatoriedade de frequentes exercícios escritos. Durante algumas lições de 6ª classe, o professor poderá servir-se do livro da 5ª classe, de forma a proceder a uma revisão da gramática aplicada. Em seguida, o ensino será feito por meio de jornais e revistas e outros textos que ao professor pareçam de maior interesse dentro da história e da actualidade inglesa.

Em resumo: pretende-se que o aluno não interrompa o estudo da língua e o continue por meio de leituras, a que se seguem exercícios de conversação e exercícios escritos sobre o assunto dessas leituras.

Prescreve-se, portanto, o uso exclusivo da língua inglesa nas aulas e nas excursões e passeios, não devendo o professor recorrer à língua materna, a não ser nos casos excepcionais em que esse recurso traga, por economia de tempo, conhecidas vantagens. Devem os professores das diversas disciplinas dos cursos complementares aproveitar os ensejos que se lhes oferecem para incitar os alunos à consulta de livros auxiliares escritos em língua inglesa, que, como a francesa, deve ser usada já no liceu como instrumento de trabalho.

ANEXO 18

O Programa de 1935 (Decreto nº 25414, Diário do Governo nº 121, de 28 de Maio de 1935)

4ª classe

Educação do ouvido e dos órgãos vocálicos para a aquisição da fonética da língua, com a ajuda dos numerais cardinais, alfabeto e algum vocabulário mais corrente sobre:

- a) Aula – nomes, forma, côr, número, posição dos objectos;
- b) Corpo humano – generalidades;
- c) Tempo – suas divisões e datas; estações do ano;
- d) Idade;
- e) Vestuário – generalidades.

Exercícios de conversação, partindo da observação dos objectos. Leitura de trechos pequenos e de vocabulário corrente sobre a casa e suas principais divisões, a família e a alimentação; conversação sobre cada um destes trechos.

Leitura de trechos pequenos e de vocabulário corrente sobre os aspectos mais comuns da vida inglesa; conversação sobre cada um destes trechos.

Gramática - Casos ferais da flexão nominal e verbal; emprego do caso possessivo, pronomes, auxiliares de modo, conjugação passiva, enfática, progressiva e formas negativa e interrogativa.

5ª classe

Revisões da classe anterior; revisão gramatical e da conversação.

Exercícios em que se faça o uso do vocabulário adquirido na classe anterior. Pequenos exercícios de tradução e retradução organizados com elementos conhecidos.

Leitura e tradução de trechos pequenos referentes à vida inglesa, à história e geografia da Inglaterra, e a outros assuntos.

Gramática.- Extensão das noções anteriormente adquiridas. Fonética; noções elementares. *Stress* e *Intonation*. O infinito. A preposição em ligação com substantivos, adjectivos e verbos. Emprego de *shall* e *will*. Elementos de composição e derivação. Sintaxe elementar.

Observações

O objecto do ensino da língua inglesa nestas classes é:

1º Familiarizar o aluno com a fonética da língua, fazendo-se, nas primeiras lições, um ensino de preferência oral;

2º Dar-lhe a conhecer a maneira de construir as frases e idiomas mais comuns por meio de textos devidamente graduados, descrições e diálogos, de que se faça uma leitura cuidada, e a seguir exercícios de conversação, transformação de frases e pequenas retraduições de maneira a familiarizar o aluno com as principais formas de expressão do pensamento inglês.

Livros para o ensino

Método de inglês.

Compêndio de gramática inglesa.

Dicionários inglês-português e português-inglês.

Nota.- O Método de inglês será dividido em partes, uma para cada classe, podendo fraccionar-se em dois volumes. Quanto à forma de exposição, conterá, além dos textos, diálogos, questionários e exercícios. Os textos deverão ser meticolosamente graduados, não só quanto à ordem por que é apresentado o vocabulário, mas também quanto à das noções gramaticais, que devem surgir numa lenta gradação.

Devendo o ensino do vocabulário, passado o período de iniciação, ser feito tendo como ponto de partida os textos nunca e nunca por meio de definições ou enumerações fastidiosas, é necessário que o vocábulo a aprender apareça no seu elemento, a frase. Os textos devem ser animados, vivos: contos tradicionais, narrativas, anedotas para o período de iniciação; os seguintes devem apresentar um carácter mais literário, não deixando de contar a matéria do programa, devidamente ordenada.

O questionário deve basear-se no texto e serve para interrogar os alunos sobre o sentido das palavras e frases, principalmente dos idiomas, com o fim da aplicação oral dos elementos de conversação adquiridos. O exercício serve para aplicação escrita destes conhecimentos e dos de natureza gramatical.

O *Compêndio de gramática inglesa* será dividido em três partes. Na primeira conterá, a traços largos, a matéria relativa à morfologia – casos gerais de flexão nominal e verbal. Na segunda desenvolverá cada um dos pontos tratados, mas sem sobrecargas de excepções de uso menos frequente. A terceira será reservada à sintaxe, devendo estabelecer-se o paralelismo com a sintaxe latina. Conterá numerosos exemplos, não devendo estes serem extraídos dos textos clássicos, que, por demasiado eruditos e fastidiosos, não correspondem à língua falada; é nas expressões correntes da conversação usual que se deve fazer a colheita dos exemplos ilustrativos das regras. Deverá haver referência àquelas maneiras de dizer que, por idiomáticas, estão, ou parecem estar, fora da chamada gramática geral.

O dicionário deverá ter a transcrição fonética, sinónimos e antónimos das palavras mais correntes, na parte inglês-português.

6ª e 7ª classes

Leitura, tradução, conversação e composição sobre assuntos da vida corrente e da história da Inglaterra.

Observações

A inclusão da língua inglesa no plano de estudos do curso complementar tem por fim não deixar esquecer os elementos adquiridos nas classes anteriores e ampliá-los no que respeita ao vocabulário e ao conhecimento da vida inglesa. Não há, portanto, um programa taxativamente marcado no que diz respeito à sistematização ordenada na matéria a estudar. Cada professor orientará o seu ensino de forma a manter vivos os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Haverá exercícios de redacção, lições orais de leitura e conversação, podendo ser feitas sobre um artigo de jornal, de revista, ou qualquer livro, de forma a verificar-se que o aluno tem da língua dos conhecimentos gerais que lhe permitem servir-se dela como instrumento auxiliar dos seus estudos subsequentes e como fonte de prazer espiritual.

Estabelece-se a obrigatoriedade de frequentes exercícios escritos. Durante algumas lições de 6ª classe, o professor poderá servir-se do livro da 5ª classe, de forma a proceder a uma revisão da gramática aplicada. Em seguida, o ensino será feito por meio de jornais e revistas e outros textos que ao professor pareçam de maior interesse dentro da história e da actualidade inglesa.

Em resumo: pretende-se que o aluno não interrompa o estudo da língua e o continue por meio de leituras, a que se seguem exercícios de conversação e exercícios escritos sobre o assunto dessas leituras.

Prescreve-se, portanto, o uso exclusivo da língua inglesa nas aulas e nas excursões e passeios, não devendo o professor recorrer à língua materna, a não ser nos casos excepcionais em que esse recurso traga, por economia de tempo, conhecidas vantagens. Devem os professores das diversas disciplinas dos cursos complementares aproveitar os ensejos que se lhes oferecem para incitar os alunos à consulta de livros auxiliares escritos em língua inglesa, que, como a francesa, deve ser usada já no liceu como instrumento de trabalho.

ANEXO 19

O Programa de 1936 (Decreto nº 27085, Diário do Governo nº 241, de 14 de Outubro de 1936)

1.º ciclo (Inglês)

4.º ano

Educação do ouvido e dos órgãos vocálicos para aquisição da fonética da língua mediante o aprendizado dos numerais cardinais, do alfabeto e do vocabulário respeitante às primeiras lições da seguinte série: aula – nomes, forma, côr, número e posição dos objectos; corpo humano – generalidades; tempo – suas divisões e mobiliário; a família – generalidades; alimentação – generalidades. Pequenas anedotas. Cartas e poesias muito simples. Séries de frases elementares; ensaios de conversação, partindo da observação dos objectos; leitura de pequenos trechos; ditados devidamente preparados; recitação.

Gramática:

Fonética elementar – valores das vogais, consoantes e ditongos. Morfologia – casos gerais da flexão nominal e verbal; caso possessivo; adjectivos – flexões e formas comparativas; adjectivos e pronomes possessivos e demonstrativos; pronomes pessoais e relativos, interrogativos, reflexos e indefinidos. Verbos – fortes, fracos e mistos. Verbos auxiliares de tempo. Formas negativas e interrogativas dos verbos. Verbos auxiliares de modo. Conjugação progressiva, passiva e enfática.

5.º ano

Revisões.

Vocabulário: a cidade – conjunto, edifícios públicos, monumentos, estabelecimentos comerciais, profissões, teatro, cinema, radiofonia; pesos e medidas; sistema monetário; a natureza – o campo e a praia; estações do ano; trabalhos no campo; a pesca; os desportos.

Pequenas histórias. Cartas. Poesias.

Gramática:

Advérbios e conjunções. Sintaxe elementar: o infinito; as preposições em ligação com os substantivos, adjectivos e verbos; complemento do estudo dos auxiliares de modo; valores especiais de *shall* e *will*. Elementos de composição e derivação.

6º ano

Revisões.

Consolidação e extensão das noções adquiridas nos anos anteriores.

A vida inglesa: ilhas britânicas – principais cidades inglesas; comércio e indústria – meios de comunicação e transporte; regime escolar – escolas, colégios, universidades. O Império Britânico – colónias, domínios e protectorados; exército e marinha.

Os Estados Unidos da América do Norte.

Observações

Tratando-se de uma disciplina que, para muitos alunos, não volta a ser ensinada em estudos posteriores, e tendo em vista a finalidade autónoma do ensino liceal, cumpre limitar as exigências do ensino a um plano de estudos definido, sem ambiciosas aspirações, mas intransigente quanto ao rendimento mínimo a obter. Define-se assim o objectivo a alcançar com o estudo da língua inglesa, sem prejuízo da sua função formativa:

a) A capacidade de bem entender (traduzir) a linguagem escrita – objectivo principal deste ensino, que não é diminuído no seu valor formal pelo facto de haver de fornecer um instrumento de trabalho; e secundariamente;

b) O uso oral da língua inglesa em assuntos mais correntes – limitado a pequenas frases, ao que é possível adquirir fora do ambiente apropriado;

c) A capacidade de escrever na língua estrangeira ainda com as inevitáveis deficiências;

d) A capacidade de entender a linguagem falada, quando o interlocutor tenha em conta que se dirige a um estrangeiro, no caso de um principiante.

Para alcançar este *desideratum* deve o professor proceder de acordo com a sua experiência e as seguintes normas de ensino.

Observações: Porque se trata de uma língua viva que se ensina a alunos em que as faculdades de raciocínio começam a suplantam a memória, ensinada, além disso, fora do ambiente propício e em conjunto com outros estudos, preconiza-se o método activo em que o aluno apreenda e trabalhe os conhecimentos adquiridos. O método directo, tão proveitoso no ensino de uma língua em condições especiais de tempo e de lugar, é aconselhável apenas para as primeiras lições, em que o ensino se faz exclusivamente pela intuição com o auxílio dos objectos da aula.

O ensino compreende duas fases: a primeira (anos 4.º e 5.º) é a fase de iniciação e de transcrição para a segunda; e esta (6.º ano) é a fase de coordenação e aplicação do ensino anterior.

No princípio do 4.º ano deve o professor procurar familiarizar o aluno com a fonética da língua, iniciando o estudo discreto dos símbolos fonéticos da *Association Phonétique Internationale*, cujo emprego será desenvolvido e aproveitado em todo o decurso dos estudos, tendo sempre em vista que este emprego é um meio e não um fim. Por outro lado, na aquisição do vocabulário e em face dos textos, procurar-se-á tornar o aluno gradualmente consciente dos factos gramaticais envolvidos no seu conhecimento elementar da língua, chamando a sua atenção para as frases e expressões idiomáticas que vão aparecendo nas descrições e diálogos elementares.

A indicação do respectivo registo será a princípio dada pelo professor, escrevendo o aluno no caderno diário a respectiva anotação; depois o aluno, já mais consciente do seu trabalho, vai anotando, de sua iniciativa, as frases e regras gramaticais e, de uma maneira geral, todos os elementos fornecidos pelo professor ou outros quaisquer que lhe facilitem o estudo em casa. Passado este primeiro período de estudo do 4.º ano, o ensino será feito principalmente sobre o texto; o professor trabalha com os alunos as formas essenciais, gramaticais e idiomáticas que nele se contêm.

No 5.º ano, já no princípio, insistir-se-á nas frases idiomáticas, estabelecendo o paralelo com as suas equivalentes em português. Dar-se-á também especial importância à tradução escrita e oral de alguns textos, chamando a atenção do aluno para a necessidade de traduzir o pensamento dos textos de preferência às palavras do mesmo, a fim de se obter um português correcto. A retradução, isto é, o aproveitamento, em redacção seguida, das formas idiomáticas aprendidas no estudo dos vários trechos, é também um meio precioso para o ensino da língua escrita. No terceiro período escolar intensificar-se-á a tradução escrita dos textos desconhecidos, embora simples, com o auxílio do dicionário. Convém que estas traduções sejam a princípio feitas colectivamente e dirigidas pelo professor, que orientará o aluno no delicado manejo do dicionário.

No 6.º ano continuar-se-á a consolidação e alargamento dos conhecimentos adquiridos. O aluno já deverá estar apto a fazer exercícios de redacção livre, timidamente ensaiadas no ano anterior com a composição de cartas muito simples. Importa principalmente que, em face de um assunto dado, o aluno esteja apto a servir-se do vocabulário conhecido, traduzindo o seu pensamento em frases correctas, ainda que simples.

É também nesta altura que o aluno, já de posse efectiva dos elementos essenciais da língua e familiarizado, ainda que timidamente, com o que a vida inglesa tem de peculiar, vai ter ensejo de entrar em contacto com aquilo a que se pode chamar a cultura do povo cuja língua está estudando. Tem o programa neste ano, e dentro desse âmbito cultural, pretensões modestas, como não podia nem devia deixar de ser. No entanto, a par dos conhecimentos de ordem prática, e não dos menos preciosos que colhe agora, o aluno tem um conspecto da parte de conhecimentos desinteressados, no sentido pragmatista, mas de alto valor formativo, da cultura inglesa.

Atendendo ao que fica exposto e tendo em vista a matéria indicada no respectivo programa, pode resumir-se o ensino do inglês no curso dos liceus aos seguintes pontos capitais:

- Método directo para as primeiras lições, partindo da observação dos objectos da aula;
- Um método activo, no decorrer dos estudos, com vista à gradual autonomia do aluno;
- Um método activo, no decorrer dos estudos, com vista à gradual autonomia do aluno;
- Ensino da pronúncia, partindo do estudo dos numerais com o auxílio dos símbolos fonéticos;

Aquisição gradual do vocabulário em face dos textos, pelo método globalístico, de forma que a palavra se apresente no seu elemento próprio – a frase;

Fixação das frases e expressões idiomáticas ocorrentes, estabelecendo o seu paralelo com as formas portuguesas correspondentes;

A explicação cuidada e gradual dos factos gramaticais que vão ocorrendo no texto; Diálogo em inglês, entre professor e alunos, sobre a matéria dada, com vista ao conhecimento e emprego oral dos vocábulos e expressões contidas nos textos e outras que o professor entenda conveniente dar;

Ditados previamente preparados;

Tradução oral de trechos desconhecidos, com o auxílio do professor;

Tradução escrita de trechos desconhecidos, com o auxílio do dicionário; Resolução gradual de pontos de gramática, os quais devem ter sempre um carácter lógico e vivo; Exercícios de retradução, devidamente preparados, com vista ao emprego de frases e idiomas já conhecidos;

Exercícios de composição livre – cartas, descrições, etc.

O Processo de ensaio da gramática será o intuitivo. Nunca se perderá de vista que se está lidando com uma língua viva, devendo tornar-se o aluno consciente da existência das formas fortes e fracas e das alterações fonéticas que se observam na flexão das

palavras, etc. Convém ainda, e muito, a criação de centros de interesse à volta do estudo da língua – recitação de poesias de dificuldade crescente, audições de gramofone, devidamente preparadas, narração de pequenas anedotas, troca de correspondência com estudantes de língua inglesa, etc. Designadamente no 6.º ano usar-se-ão, na medida e intensidade convenientes, os processos atrás citados, mas, como regra, o professor dirigir-se-á aos alunos usando a língua inglesa e obrigando-os também, com é óbvio, a exprimirem-se nesse idioma.

Livros para o ensino

Método de inglês.

Selecta inglesa.

Dicionário inglês-português.

Dicionário português-inglês

Nota.- O Método de inglês destina-se ao 4.º e 5.º ano. Será dividido em lições e conterá, em anotações a cada uma delas, a parte gramatical distribuída pelos dois anos. Um índice remissivo gramatical e quadros esquemáticos gramaticais, em apêndice, facilitarão a consulta da matéria respectiva, tanto nestes anos como no seguinte. Além dos textos, o *Método* conterá diálogos, questionários e exercícios. A graduação dos textos deve ser rigorosa, não só no que respeita à ordem de apresentação do vocabulário, mas também à das noções de gramática, que, em cada trecho, vão sendo postas sucessivamente em relevo. O questionário deve referir-se ao texto e, procurando facilitar a compreensão do mesmo, deve também ter em vista obrigar o aluno a aplicar na resposta os elementos de conversação que já possui.

O exercício servirá para aplicação, por escrito, dos conhecimentos e regras gramaticais. As palavras ou frases de pronúncia menos evidentes que apareçam pela primeira vez em cada trecho devem vir transcritas foneticamente no fim da respectiva lição. Dentro do mesmo espírito de facilitar a apreensão dos elementos novos que vão aparecendo devem as palavras e expressões novas contidas nos textos ser impressas em normando.

A *Selecta inglesa* destina-se ao 6.º ano e conterá os trechos adequados à respectiva parte do programa, os quais podem ser originais ou, de preferência, transcritos de autores ingleses.

Conterá ainda uma pequena antologia de trechos de valor cultural, escolhidos de autores ingleses e alguns norte-americanos, modernos e contemporâneos.

O *Dicionário inglês-português* apresentará a transcrição fonética dos vocábulos, sinónimos e antónimos das palavras e expressões idiomáticas mais correntes.

ANEXO 20

O Programa de 1947 (Circular nº 1418, Suplemento ao Diário do Governo, nº 231, de 4 de Outubro de 1947)

Inglês

3.º ano

Educação do ouvido e dos órgãos vocálicos, para aquisição da fonética da língua, mediante o aprendizado dos numerais cardinais, do alfabeto e do vocabulário respeitante às primeiras lições da seguinte série: aula – nomes, forma, cor, número e posição dos objectos; corpo humano – generalidades; tempo – suas divisões, datas; idade; a casa – suas divisões e mobiliário; a família – generalidades.

Série de frases elementares; ensaios de conversação partindo da observação dos objectos; leitura de pequenos trechos.

Gramática.- Fonética elementar: valores das vogais, consoantes e ditongos. Morfologia: casos gerais da flexão nominal e verbal; caso possessivo; adjectivos: flexões e formas comparativas; adjectivos e pronomes possessivos e demonstrativos; pronomes pessoais, relativos, interrogativos, reflexos e indefinidos; verbos: fortes, fracos e mistos; verbos auxiliares de tempo; formas negativas e interrogativas dos verbos; verbos auxiliares de modo; conjugação progressiva, passiva e enfática.

4.º ano

Siga-se o programa da reforma de 1936 para o 4.º ano.

5.º ano

Siga-se o programa da reforma de 1936 para o 5.º ano.

Nota.- Seguir as instruções dos programas constantes do decreto nº 27085, de 14 de Outubro de 1936, na parte aplicável.

ANEXO 21

O programa de 1948 (Decreto nº 37112, Diário do Governo, nº247, 22/10/1948)

3.º ano

Educação do ouvido e dos órgãos vocais para aquisição da fonética da língua, mediante o aprendizado dos numerais cardinais, do alfabeto e do vocabulário respeitante às primeiras lições da seguinte série:

Aula: nomes, forma, cor, número e posição dos objectos;
Corpo humano: generalidades;
Tempo: suas divisões, datas;
Idade;
A casa: suas divisões e mobiliário;
A família: generalidades.
Séries de frases elementares;
Ensaio de conversação;
Leitura de pequenos trechos.
Ditados curtos, devidamente preparados.
Gramática:
Fonética elementar:
Valores das vogais, consoantes e ditongos.
Morfologia:
Aspectos gerais da flexão nominal e verbal;
Caso possessivo;
Adjectivos: flexões e formas comparativas;
Adjectivos e pronomes possessivos e demonstrativos;
Pronomes pessoais, relativos, interrogativos, reflexos e indefinidos;
Verbos: fortes, fracos e mistos;
Verbos auxiliares de tempo;
Verbos auxiliares de modo;
Formas negativas e interrogativas dos verbos;
Conjugação progressiva;
Conjugação passiva;
Conjugação enfática.

4.º ano

Vocabulário:

Alimentação: generalidades;
Vestuário: generalidades;
Jogos escolares;
A cidade: conjunto, edifícios públicos, monumentos, estabelecimentos comerciais;
Profissões;
Pesos e medidas;
Sistema monetário.

Conversação. Leitura e fixação de pequenas anedotas e de poesias muito simples.
Ditados.

Gramática:

Morfologia:

Advérbios e conjunções.

Sintaxe elementar:

As preposições, em ligação com os substantivos, com os adjectivos e com os verbos;

Complemento do estudo dos auxiliares de modo;

O infinito.

5.º ano

Vocabulário:

Meios de comunicação e transporte: generalidades;

Teatro;

Cinema;

Radiofonia: generalidades;

A natureza: o campo e a praia; estações do ano (aspectos); trabalhos no campo; a pesca;

Jogos e desportos.

Conversação.

Leitura e ensaios de tradução oral *ex tempore* de textos fáceis, desconhecidos.

Ensaio de redacção elementar (epistolar e outra).

Recitação.

Revisões sistemáticas e frequentes para consolidação das noções adquiridas.

Gramática:

Elementos de composição e derivação.

Revisões sistemáticas e frequentes para consolidação das noções adquiridas.

6.º ano

a) Paisagens das ilhas Britânicas;

b) O povoamento da Grã-Bretanha;

c) A velha Inglaterra: catedrais, castelos, cidades;

d) A nova Inglaterra: grandes centros industriais;

e) Londres;

f) O povo inglês: costumes;

g) A educação: escolas, Universidades;

h) As religiões do povo inglês;

i) O império inglês.

7.º ano

a) O Canadá;

b) As grandes regiões dos Estados Unidos da América do Norte;

c) As grandes cidades dos Estados Unidos;

d) As antigas colónias inglesas nos Estados Unidos; a Guerra da Independência; a formação dos Estados Unidos;

e) A extensão territorial dos Estados Unidos;

f) O desenvolvimento económico dos Estados Unidos;

g) Os Estados Unidos e os seus vizinhos da América; os Estados Unidos e o Extremo Oriente; os Estados Unidos e a Europa;

h) Aspectos gerais da cultura anglo-americana:

1) A literatura inglesa;

2) A literatura americana;

3) A ciência inglesa;

- 4) A ciência americana;
 - 5) A arte inglesa;
 - 6) A arte americana.
- Gramática (6.º e 7.º anos):
Extensão e consolidação das noções adquiridas no 2º ciclo.

Observações

2.º ciclo (3.º, 4.º e 5.º anos):

Consoante o espírito que informa o novo plano de estudos do ensino liceal, o estudo da língua inglesa deverá revestir carácter educativo e de preparação para a vida, não só pelo conteúdo da respectiva disciplina como pela selecção dos métodos a usar. Designadamente no ciclo de que ora nos ocupamos é objectivo do ensino do inglês preparar os alunos para a sequência dos estudos e ministrar a cultura mais conveniente para a satisfação das necessidades comuns da vida social, a par dos fins de aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, de formação do carácter e do valor profissional e de fortalecimento das virtudes morais e cívicas.

No decurso do ensino, ainda segundo o espírito da reforma dos estudos, procurar-se-á desenvolver o gosto do esforço pessoal.

Isto, quanto aos objectivos especiais do estudo da língua inglesa apontam-se, de seguida, as quatro modalidades que esses objectivos devem revestir:

- a) Escrita receptiva – isto é, a capacidade de bem entender (traduzir) a linguagem escrita;
- b) Oral expressiva – entenda-se a capacidade de usar oralmente a língua inglesa em assuntos mais correntes;
- c) Escrita expressiva – quer dizer, a capacidade de escrever na língua estrangeira, ainda que com as inevitáveis deficiências;
- d) Oral receptiva – ou seja a capacidade de entender a linguagem falada quando o interlocutor tenha em conta que se dirige a um estrangeiro, no caso a um principiante.

Observa-se que a ordem por que foram apontados estes objectivos especiais é indicativa da importância que se lhes pode atribuir no decurso do ensino neste ciclo, pois não devemos esquecer que, embora beneficiando de maior número de horas lectivas semanais do que anteriormente, o ensino da língua estrangeira se faz fora do seu ambiente natural. Há, portanto, que tentar obviar, por adequados meios, a esse inconveniente. Visam estas instruções a facilitar o trabalho do mestre nesse sentido. Lembre-se, desde já, que há dois aspectos principais no conhecimento de uma língua estrangeira:

- 1) O de podermos exprimir-nos corrente e correctamente;
- 2) O de sermos capazes de ler essa língua em qualquer assunto (não excessivamente técnico) à vontade e sem auxílio do dicionário.

Para o primeiro caso precisamos de conhecer e estar aptos a usar entre 1.500 e 2:000 vocábulos, uso este feito dentro das convenções gramaticais básicas, sendo necessário, além disso, dominar um determinado número de expressões idiomáticas de emprego constante. Para o segundo caso, é indispensável estarmos aptos a

reconhecer entre 15:000 e 20:000 vocábulos e sabermos além disso, muitas, e por vezes abstrusas, convenções gramaticais.

Ora, o aluno do liceu, ao terminar o 2.º ciclo deve satisfazer, necessariamente, aos requisitos do primeiro caso, embora com as limitações naturais e inevitáveis. Recorde-se de passagem que, em geral, o estudante não está apto a falar a própria língua materna com fluência e correcção gramatical antes dos 18 anos, quando está. Quanto ao sentimento nacional e próprio da língua (*Sprachgefühl*), de difícilíssima aquisição para estudantes estrangeiros e só possuído pelos nacionais cultos, não será isso, por certo, objectivo possível de alcançar no âmbito dos estudos liceais.

Mas o professor deve ser intransigente no mínimo do rendimento escolar a obter, que atrás se apontou. Determinados os objectivos, vejamos agora algumas questões de método.

Adverta-se, antes de mais nada, que não se pretende, com as indicações que se seguem, apresentar uma síntese exaustiva das normas metodológicas do ensino do inglês. Procura-se, apenas, fixar alguns pontos essenciais na doutrina pedagógica para orientação do professor. Este, de acordo com a sua experiência e adaptando-se às condições especiais das turmas com que tiver de lidar, completará, oportunamente, o que adiante se indica.

Acima de tudo, o professor nunca perderá de vista que o estudo de uma língua é essencialmente uma série de actos de memorização, actos estes que se realizam dentro do último dos três termos principais do processo educativo, a saber:

- 1) O que se deveria ensinar;
- 2) O que o professor pode ensinar;
- 3) O que o aluno pode aprender.

O professor atenderá sempre a que nesta série de actos de memorização há dois processos de cuja perfeita combinação resulta uma unidade linguística bem decorada. São eles, seguindo a terminologia de H. E. Palmer:

1.º O processo de *catenizing*, isto é, a aprendizagem do reconhecimento ou da produção de uma série de sons ou sílabas como um todo, independentemente de qualquer significado;

2.º O processo de *semanticizing*, isto é, o estabelecimento de uma associação perfeita entre uma palavra ou grupo de palavras e as ideias que elas exprimem.

Daqui se conclui a conveniência da aprendizagem de cor de frases típicas, que servirão oportunamente de modelo ao aluno.

Que espécie de língua vai o professor ensinar? A língua ensinada neste 2.º ciclo (como sucederá também no 3.º) será a actual, a corrente, a que se encontra nos jornais bem redigidos e nos bons escritores contemporâneos sem pruridos de falas regionalistas. O professor terá sempre presente o conceito da existência das *Sprachformen* (fórmulas de afirmação, interrogação, comando, etc.), para cada uma das quais deve procurar sempre uma determinada situação (a *Sprachsituation* dos metodologistas alemães), a qual deve permitir, exigir e facilitar a aplicação da respectiva *Sprachform*. A escolha da *Sprachsituation* é determinada pela progressão do estudo dos fenómenos gramaticais. Quando adiante se tratar especialmente das questões do método da gramática, voltaremos ao assunto.

Deverá o professor recorrer frequentemente ao uso das perguntas estimulantes (*Reizfragen*), isto é, aquelas perguntas que visam estimular o impulso expressional (*Sprechtrieb*) do aluno, provocando a negação ou a concordância com aquilo que o mestre sugere na pergunta. O mestre deverá sempre encorajar a prontidão e facilidade de expressão (*Sprachfertigkeit*), mas nunca à custa da correcção formal.

Uma questão conexa, e cuja delicadeza seria ocioso encarecer, é a da correcção oral imediata dos erros cometidos pelos alunos, por exemplo, no decurso de um diálogo: sirva de guia este preceito – para não os desanimar não se deve ir além daquilo que se

pode exigir a alunos da mesma idade quando falam o idioma nacional. Ainda dentro da mesma ordem de ideias de estimular o aluno no estudo da língua inglesa, o professor aproveitará todos os ensejos para lhe lembrar aquilo que lhe deve ter dito logo no princípio do seu curso: que o idioma inglês, língua-mãe de mais de 200 milhões de seres, é a mais importante das aproximadamente 1:500 línguas vivas do globo.

Em regra o professor empregará a língua inglesa durante a lição, não fugindo, contudo, ao auxílio da língua materna quando o uso exclusivo do idioma estrangeiro crie dificuldades inúteis, como pode suceder, por exemplo, ao princípio, quando se tem de sistematizar os fenômenos gramaticais. No entanto, a partir do meado do 4º ano, será norma o emprego constante da língua inglesa, não só pelo mestre como pelos alunos. Apontadas assim algumas questões de método geral, vejamos agora outras referentes especialmente à fonética.

O professor orientará a observação do aluno no seguinte processo de assimilação oral consciente, chamando com frequência a sua atenção para:

- 1.º Os sons isolados;
- 2.º A forma como, os sons se encadeiam;
- 3.º O acento da frase;
- 4.º O acento tônico de cada palavra e das frases;
- 5.º A entoação das palavras e das frases;
- 6.º O efeito acústico geral da palavra ou da frase (predominância dos sons sibilantes, líquidos, etc.).

Logo no princípio do 3.º ano, ao familiarizar o aluno com a fonética inglesa, deverá o professor iniciar o estudo dos símbolos da Associação Fonética Internacional, pois que, nas condições especiais em que é feito o ensino, isto é, em classe e esta quase sempre numerosa, para a apreensão completa da pronúncia é necessário o conhecimento visual; para esse efeito a transcrição fonética (pelo menos dos vocábulos de pronúncia mais difícil) é insubstituível. Quando suceda um aluno vacilar num vocábulo que pronunciava bem antes de o ver escrito, impõe-se, além do exercício oral de repetição, a transcrição fonética do mesmo vocábulo, ou totalmente, ou só na sílaba ou sílabas que ofereçam a dificuldade de pronúncia revelada pelo aluno.

Além disso, a incoerência da ortografia inglesa obriga ao uso frequente de transcrição fonética.

O professor fará insistentemente ver ao aluno que o conhecimento dos símbolos fonéticos é instrumento de trabalho muito útil e condição indispensável para o manejo completamente proveitoso dos modernos dicionários ingleses, mesmo os monolíngues. O professor nunca perderá de vista, no entanto, que o uso da transcrição fonética é um meio e não um fim.

Quanto ao limite a atingir no estudo da pronúncia, pode dizer-se que, se o aluno for capaz de reproduzir sons quase equivalentes aos quarenta e quatro sons ingleses essenciais, e puder aplicar esse conhecimento à leitura de transcrições fonéticas, compreendê-lo-ão quando ele falar inglês.

É sabido também que uma grande parte da matéria acústica que é representada graficamente na linguagem escrita é desnecessária para a compreensão da linguagem falada (confira os sons [s], [f] e [o], que em geral não se distinguem na telefonia), ao passo que, pelo contrário, a compreensão requer que certas características acústicas da linguagem estejam presentes na fala, características essas que não aparecem na linguagem escrita (entoação, acento tônico, articulação enfática, etc.).

Convém que o professor logo de início empregue ao falar as contrações tão usadas na linguagem corrente.

Também será norma a respeitar a de que, todas as vezes que numa lição haja vocábulos de pronúncia difícil, o professor não os dará a ler nem a escrever antes de

pronunciá-los e fazer toda a classe repeti-los nitidamente. É um gasto inicial de tempo que evitará repetidas perdas de tempo mais tarde. É coisa sabida hoje pela psicologia das línguas vivas que a percepção auditiva da palavra e da frase só é definitiva depois de o aluno as ter pronunciado em voz alta, isto é, Tê-las ouvido dos seus próprios lábios.

O professor aproveitará todos os ensejos que se lhe oferecerem para chamar a atenção dos alunos para as características fonéticas da língua inglesa, convém a saber: as alterações fonéticas que acompanham a flexão, por exemplos as formas fortes e fracas dos artigos, dos pronomes e dos verbos auxiliares; a pronúncia do *ed* dos pretéritos fracos, etc.

A frequência das formas de elementos aspirantes e em particular dos elementos sibilantes será apontada com insistência, mostrando o professor que, quer se trate de indicar o plural dos substantivos, quer a posse ou a 3.^a pessoa do singular do indicativo presente de quase todos os verbos, é uma flexão com sibilante que o inglês emprega; que é ainda uma sibilante seguida de *t* que se houve nos superlativos de um grande número de adjectivos; que a série de ordinais é marcada por uma outra aspirante, a interdental [θ]. Procurar-se-á criar assim no aluno a consciência fonética da língua.

Especial cuidado se dará também ao ensino das entoações dos vocábulos e das frases: o aluno deverá adquirir, na medida do possível, consciência da importância do tom como veículo da significação (*Gefühlston*). Chamar-se-á, pois, com frequência, a atenção do aluno para o facto de as mesmas palavras (por exemplo *yes*) variarem de sentido conforme a entoação dada. Aqui o processo comparativo com o português será útil.

Este processo comparativo aplicado ao estudo do inglês e do português poderá ser muito fecundo se utilizado com a oportunidade e discrição necessárias. Simplesmente, a título de exemplo, de seguida se apontam alguns casos em que em que é recomendável a sua aplicação.

Para o desenvolvimento do espírito de observação do aluno, deve-se começar por chamar a atenção deste para os fenómenos da fonética sintática portuguesa, de maneira a ele surpreender as gradações tão variadas que sofrem as palavras e as sílabas nas suas relações mútuas.

Deverá assim também o professor conferir o conceito de sílaba sob o ponto de vista da percepção: «unidade fonética cujo centro é um som de perceptibilidade relativamente grande e cujos limites, por vezes impossíveis de determinar exactamente, correspondem a uma variação brusca de perceptibilidade» (Roudet). Côncio disso, o professor fará sentir ao aluno, de modo simples e prático, sem precisar aludir, sequer, ao mecanismo fonético do caso, que, por exemplo, em *jump* há só uma sílaba. Mais facilmente o aluno pronunciará depois o vocábulo. E ficará consciente de que nem sempre há correspondência perfeita na divisão silábica em português e em inglês.

No ensino da reprodução da nasal [ŋ], tão frequente em inglês e que em português aparece como som de transição entre uma vogal nasal e uma consoante pós-palatal, quer dizer, formando grupos com [k] e [g] (confira branco, frango, franquia, enguia, cinco), também o emprego do processo comparativo se antolha fácil e rendoso.

Ainda também para a reprodução do acento tónico, que ao aluno desprevenido se pode afigurar por vezes difícil, convirá chamar a atenção para o facto de em português haver, afinal, também vocábulos como *dávamo-vo-lo*, *dávamos-te*, em que aparecem mais duas sílabas tónicas depois da átona; dá-se isto, como se vê, nas palavras bisedrúxulas, constituídas pela inclinação dos pronomes complementos colocados depois das formas verbais.

Ainda com referência ao acento tónico, será conveniente fazer o aluno verificar experimentalmente a diferença de energia entre as sílabas átonas em português e inglês.

Até mesmo, ao tratar da classificação dos verbos sob o ponto de vista fonético, se pode estabelecer a comparação mostrando que os verbos portugueses têm duas flexões: uma em que o perfeito é formado pela alteração da vogal radical e é rizotónica (confira haver, saber, fazer, dar, pôr, etc.), isto é, a flexão forte, e outra em que o perfeito é formado por meio de um sufixo (confira levar, viver, unir, etc.), chamada flexão fraca.

São estes, repetimos, apenas meia dúzia de exemplos entre os muitos que o engenho e a ciência do professor aproveitarão para benefício da melhor aprendizagem pelo aluno. Vem a pêlo citarmos agora a vantagem, nem sempre prontamente reconhecida, do emprego do gramofone como auxiliar do professor. A colaboração do disco contribui para a fixação do ritmo da linguagem e para a apreciação dos efeitos obtidos pela diferença da acentuação tónica.

Acompanhada da leitura silenciosa e simultânea feita pelos alunos, a audição do texto e do disco, podendo repetir-se tantas vezes quantas se quiser, é altamente recomendável e far-se-á de preferência durante a sessão semanal de revisão que adiante se menciona. Os discos, com a variedade das vozes nacionais e o carácter das conversações, ajudarão a criar na classe a atmosfera desejável. É óbvia a especial utilidade da aplicação do gramofone ao ensino da recitação.

Consideremos agora algumas questões de método referentes ao ensino do vocabulário.

Há conveniência em dar um certo vocabulário logo de entrada, designadamente o que é constituído pelas partículas, pronomes, *pointer-words* e *helper verbs*. Designam-se aqui por partículas as conjunções, os advérbios e as palavras directivas (posposições, confira go «in», go «up», go «on», go «by», go «through», etc.).

A utilidade do conhecimento das partículas logo de início pelos alunos provém de serem elas palavras essenciais para asserções claras e não pertencerem à categoria daquelas de que podemos adivinhar o significado por analogia com a forma correspondente em português.

As palavras com funções demonstrativas ou *pointer-words* também devem ser aprendidas logo de entrada, como os *helper verbs*, por serem, afinal, a moeda corrente da expressão inglesa.

Note-se que estas palavras deverão ser ensinadas ao princípio como elementos de vocabulário, e não como categorias gramaticais. Só mais tarde, ao fazer-se a oportuna sistematização gramatical, elas serão devidamente enquadradas. Por agora, isto é, no 3.º ano, trata-se apenas de fornecer ao estudante o material indispensável para começar a compreender a língua inglesa tal como ela é realmente falada e escrita.

Sem prejuízo das variantes didácticas que o prudente critério do professor achar conveniente introduzir, o processo do ensino do vocabulário deverá ser condicionado pelos seguintes requisitos da aprendizagem de qualquer vocábulo, a qual compreende necessariamente os elementos que ora se indicam:

- 1.º O objecto autêntico ou representado (por gravura, etc.);
- 2.º O som da palavra ao ser enunciada (pelo professor e também pelo aluno);
- 3.º As sensações musculares da articulação dos sons;
- 4.º O aspecto da palavra escrita;
- 5.º As sensações musculares de se escrever a palavra (a cópia, como adiante se verá, é coadjuvante precioso);
- 6.º A observação da maneira como a língua, os lábios e os dentes do professor e depois os do próprio aluno contribuem para a emissão sonora do vocábulo.

Conjugará o professor, com a análise do processo que atrás fica, os quatro modos de atingir o significado das unidades linguísticas estrangeiras:

1.º Por associação imediata (apontando o objecto ou a representação do objecto, realizando a acção designada por um verbo, etc.);

2.º Traduzindo;

3.º Definindo;

4.º Pelo contexto, enquadrando a unidade linguística em frases onde o respectivo significado se antolhe claro.

Esta última modalidade será aproveitada designadamente na reconstituição de frases do texto onde apareçam vocábulos novos, servindo cumulativamente, como é óbvio, de exercício de verificação da aprendizagem do mesmo texto.

O professor procurará sempre, pelos modos indicados (e por outros que achar oportunos e convenientes), criar no espírito do aluno a noção do *Gefühlswert* de cada vocábulo, trabalho árduo, pois que, sendo a palavra essencialmente uma unidade semântica, o significado completo da mesma só se apresenta ao aluno depois de este a ter encontrado num grande número de contextos diferentes ou de a ter ouvido usar repetidamente em frases diversas. Raro será o caso em que baste definir para se atingir o significado completo de um vocábulo.

Recorrerá também o professor aos *visual aids* com a insistência necessária, cuidando devidamente aos dois aspectos que eles apresentam:

1.º O do seu conteúdo (a *visual matter* – cenas da vida citadina, rural, doméstica, etc.);

2.º O do seu modo de apresentação (*visual media* – por meio de gravuras, postais, diapositivos, mapas parietais, etc., dentro dos recursos de que dispuser no seu lice).

A clássica distinção entre o vocabulário passivo – aqueles que compreendemos com a vista e com a audição, mas que não se nos apresenta espontaneamente quando precisamos de falar ou escrever – e o vocabulário activo, isto é, aquele que dispomos à nossa vontade, como se da língua materna se tratasse, essa distinção, dizíamos nós, deverá estar sempre presente no espírito do professor para que este procure tornar cada vez maior o vocabulário activo, dentro dos domínios da linguagem prática e útil. Para extensão doméstica do vocabulário, o professor incitará os alunos a que façam em casa leitura de romances, revistas ou quaisquer outras obras acessíveis e convenientes, que ele indicará, o que já se pode fazer com proveito a partir do meado do 5.º ano.

Para resolução prática do problema da dificuldade da ortografia inglesa, deverá o professor marcar com a frequência possível trabalho de cópia de textos a fazer em casa.

Uma aula por semana será dedicada a revisão de vocabulário sob a forma de exercícios adequados.

Ainda como norma orientadora do ensino do vocabulário, o professor terá presente que, sendo as palavras apresentadas como séries de sons, e não apenas como conjunto de letras, se impõe a conveniência de se fazerem ditados, os quais podem ser fragmentados ou de textos seguidos, conforme for necessário. Como modalidade de ditado, recomenda-se que se mande o aluno procurar a ortografia das palavras que houve pela primeira vez, desenvolvendo, assim, nele o sentido das equivalências fonéticas.

O uso do precioso instrumento de aquisição de vocabulário que é o dicionário será ensinado e orientado cuidadosamente pelo professor, para o que se servirá de preferência da tradução escrita, na qual se velará pela pureza do português empregado para exprimir as ideias do texto inglês. Esse treino do uso do dicionário far-se-á na sessão semanal de revisão.

A tradução oral, como meio de ver se o aluno identificou bem a unidade linguística, é indispensável mesmo logo nos primeiros estádios da aprendizagem da língua. Um outro exercício de grande utilidade para o estudo do vocabulário é a retradução, em que o professor mandará o aluno escrever, de forma seguida, mas encadeadas de maneira diferente e de modo a reconstituir as ideias contidas num texto, as formas idiomáticas ou outras já aprendidas quando do estudo desse texto.

Exercício vizinho deste será o da leitura cursória de trechos, feita pelo professor ou pelos alunos para reprodução oral *ex tempore*, o que já se poderá fazer no 5.º ano com trechos adequados.

Escusado será também encarecer a utilidade da recitação como meio de fixação de vocabulário, além do apuro da pronúncia. Como se vê no programa respectivo, é o 5.º ano a altura própria do emprego da recitação, o que não quer dizer que, aqui como noutros passos didácticos, o professor não deva aproveitar o ensejo de antecipar, se assim julgar conveniente, o seu uso ocasional. As ordens, as censuras, as expressões de louvor, enfim o *small talk* da conversação deve ser iniciado tão cedo quanto possível (até mesmo antes de os alunos conhecerem todos os vocábulos componentes dessas fórmulas) e deverá ser usado constantemente pelo professor. A decorar diálogos será também exercício adequado para a fixação de vocabulário. O professor insistirá, para o mesmo fim, na aprendizagem dos sinónimos e antónimos dos vocábulos. Quanto ao ensino sistemático da gramática, apontam-se os preceitos se seguem. O professor terá sempre presente que, para conseguir o seu objectivo de ensinar o inglês, deverá levar os alunos a falarem a língua, e não acerca desta, nunca admitindo que na sua aula apareça a gramática recitada, respeitando, assim, o velho preceito de Herder: ensinar a gramática pela língua e não a língua pela gramática.

Como objectivo prático no estudo do inglês, deve-se considerar a gramática como sendo o conjunto de regras que é necessário conhecer para se consultar o dicionário com pleno proveito. A progressão no ensino da gramática será orientada tendo em vista o grau de importância e o grau de simplicidade das noções a adquirir, devendo ter-se em consideração quais as possibilidades de compreensão dos alunos na altura em que se faz o ensino. Sem prejuízo do que atrás fica, deverá atender-se a que, dentro de cada texto, o estudo da gramática deve ser feito segundo a ordem exigida para a melhor inteligência do mesmo texto e por processo indutivo.

Em alguns casos o professor não hesitará em empregar certos fenómenos gramaticais antes de terem sido desenvolvidos numa *Sprachsituation* própria deles. Isso dá-se, por exemplo, quando numa *Sprachsituation*, além da expressão que se quer ensinar, se apresenta uma outra possibilidade de expressão que não pode ser eliminada sem que a naturalidade da frase sofra com isso.

Logo que o desenvolvimento sistemático do ensino da gramática o permita, deverá o professor dar ao aluno uma visão global das características gerais da gramática inglesa, o que tanto vale apresentar o aspecto geral da língua (de preferência em comparação com a portuguesa), convém a saber: a economia de expressão, isto é, a tendência do inglês de preferir uma análise imperfeita, mas que poupe energia de expressão, sempre que não induza em erro quem o ouve (os idiomatismos muito característicos da língua inglesa); a preferência do inglês pela voz passiva (ao contrário do que sucede em português); a frequência dos pleonasmos em inglês (que cuidadosamente se evitam em português) – *to ask a question, if I possibly can*, etc.; toda a gama de diferenças entre o adjectivo inglês e o adjectivo português; a existência de um só pretérito simples em inglês; etc.

Mais uma vez aqui se revelará fecundo o processo comparativo.

O professor achará na sala de línguas, que deverá existir em todos os liceus, o material necessário para completar o seu ensino, designadamente quadros fonéticos, desenhos,

fotografias, moedas, mapas (geográficos, históricos, estatísticos, etc.), uma biblioteca de didáctica das línguas vivas e a grafonola com a sua discoteca.

Livros para o ensino

Livro de texto;

Compêndio de gramática;

Livro destinado a exercícios e prática de conversação.

O livro de texto será constituído por uma colecção de textos, devidamente graduados, devendo ter no fim (e não ao fundo ou ao lado de cada página) notas que facilitem a compreensão dos passos difíceis e apresentar, para cada trecho e no fim do mesmo, os vocábulos novos que nele aparecem, acompanhados da sua transcrição fonética. O livro de texto deverá ser ilustrado com gravuras adequadas e representativas dos vários aspectos típicos da nação inglesa.

No livro de texto, como nos outros dois livros didácticos do ensino do inglês, deverá emitir-se o que não constitua aquisição necessária ou não tenha valor formativo ou educativo, e todos estes compêndios deverão circunscrever-se rigorosamente à matéria dos programas.

O compêndio de gramática apresentará transcrição fonética dos termos gramaticais e dos exemplos que ilustrarão as regras. Todos estes compêndios poderão ser divididos em tomos, um para cada ano.

Os dicionários e vocabulários podem ser livremente indicados pelo professor, que, no entanto, não poderá exigir a aquisição de uns determinados quando os alunos já possuem outros.

3.º ciclo (6.º e 7.º ano)

O objectivo do ensino da língua inglesa no 3.º ciclo é especialmente preparar os alunos para o ingresso nas escolas superiores, sem prejuízo dos objectivos já indicados para o 2.º ciclo.

Neste curso pré-universitário procura-se dar ao aluno um conhecimento mais profundo da língua inglesa e revelar-lhe os aspectos gerais da civilização e da cultura da Inglaterra (*Englandkunde*), incluindo as suas projecções nos Estados Unidos da América.

Sem que se considere já chegada a altura de identificar neste curso a língua e a literatura com a civilização (tal como faz Vossler com o seu conceito de *Geistesgeschichte*), procurar-se-á, no entanto, fazer sentir ao aluno que todo o estudo sério de interpretação de um país implica o conhecimento da sua língua e das outras manifestações culturais desse mesmo país. No entanto, ainda não será possível, neste curso, esgotar o conteúdo dos *Realien*, isto é, indicar todos os aspectos da vida do povo inglês; isso será função própria da Universidade de que este curso é apenas vestíbulo.

Valem para este curso, na parte aplicável, as indicações de método apresentadas par o 2.º ciclo.

No estudo da gramática procurar-se-á conseguir a consolidação e extensão (sempre com feição prática) dos conhecimentos gramaticais adquiridos no 2.º ciclo.

No ensino do vocabulário, que neste curso se exige mais vasto e variado, prestará grande ajuda o uso do dicionário monolíngue inglês, aproveitando os alunos o facto de que cada um dos artigos do dicionário constitui uma lição resumida do vocábulo que se procura, evocando, ao mesmo tempo, os outros que o explicam. Insistir-se-á também no estudo dos sinónimos e antónimos já iniciado no 2.º ciclo e dar-se-á especial importância ao conhecimento e correcto emprego das frases idiomáticas.

Como meios de aplicação e desenvolvimento dos conhecimentos que se vão gradualmente adquirindo, o professor utilizará, além de sessões frequentes de conversação natural e viva, as exposições orais de temas indicados, resumos de leituras, as discussões – tanto quanto possível generalizadas a toda a classe – de trechos lidos e comentados previamente, versões e retroversões escritas, preparadas com a ajuda do dicionário ou *ex tempore* (com ou sem auxílio do mestre), resolução de pontos de aplicação gramatical com carácter prático e composições sobre temas dados. Neste curso a língua empregada no decorrer da aula será sempre a língua inglesa.

O professor recomendará e estimulará o uso de revistas, jornais e livros ingleses pelos alunos.

Livros para o ensino

Selecta.

A selecta será constituída por uma colecção de textos adequados às respectivas rubricas do programa, os quais podem ser originais, ou, de preferência, transcritos de autores ingleses e americanos, devendo ter no fim (e não ao fundo ou ao lado de cada página) notas que facilitem a compreensão dos passos difíceis.

A selecta será ilustrada com gravuras adequadas aos textos.

Desses textos alguns deverão apresentar termos de ciência geral ou aplicada, que, não diferindo, afinal, fundamentalmente, dos termos da linguagem corrente e tendo um fundo latino ou grego, que permite facilmente identifica-los, iniciarão o aluno na linguagem especial dos livros técnicos ou profissionais que mais tarde poderão ter necessidade de consultar.

A selecta compreenderá ainda uma pequena antologia de textos de carácter literário, escolhidos de autores modernos e contemporâneos, ingleses e americanos.

ANEXO 22

O Programa de 1954 (Decreto nº 39807, Diário do Governo nº 198 de 7 de Setembro de 1954)

3.º ano

Educação do ouvido e dos órgãos vocais para aquisição da fonética da língua, mediante o aprendizado dos numerais cardinais, do alfabeto e do vocabulário respeitante às primeiras lições da seguinte série:

Aula: nomes, forma, cor, número e posição dos objectos;

Corpo humano: generalidades;

Tempo: suas divisões, datas;

Idade;

A casa: suas divisões e mobiliário;

A família: generalidades.

Séries de frases elementares.

Ensaio de conversação.

Leitura de pequenos trechos.

Ditados curtos, devidamente preparados.

Gramática:

Fonética elementar: Valores de vogais, consoantes e ditongos.

Morfologia

Aspectos gerais da flexão nominal;

Caso possessivo;

Adjectivos; graus de comparação;

Adjectivos e pronomes possessivos, demonstrativos e indefinidos;

Pronomes pessoais, reflexos, relativos e interrogativos;

Verbos: aspectos gerais da flexão verbal; formas negativas e interrogativas;

verbos fortes, fracos e mistos; auxiliares de tempo e de modo;

conjugação progressiva, passiva e enfática.

4.º ano

Vocabulário:

Alimentação: generalidades;

Vestuário: generalidades;

Jogos escolares;

A cidade: conjunto, edifícios públicos, monumentos, estabelecimentos comerciais;

Profissões; Pesos e medidas; Sistema monetário.

Conversação.

Leitura e fixação de pequenas anedotas e de poesias muito simples.

Ditados.

Gramática:

Morfologia: Complemento do estudo da flexão verbal; Preposições, advérbios e conjunções.

Sintaxe elementar: Emprego dos tempos e dos modos; O infinito.

5.º ano

Vocabulário:

Meios de comunicação e transportes: generalidades;

Teatro;
Cinema;
Radiofonia: generalidades;
A natureza: o campo e a praia; estações do ano (aspectos); trabalhos no campo; a pesca;
Jogos e desportos.
Conversação.
Leitura e ensaios de tradução oral *ex tempore* de textos fáceis, desconhecidos.
Ensaio de redacção elementar (epistolar e outra).
Recitação.
Revisões sistemáticas e frequentes para consolidação das noções adquiridas.

Gramática:
Elementos de composição e derivação. Revisões sistemáticas e frequentes para a consolidação das noções adquiridas.

6.º ano

- a) O povoamento da Grã-Bretanha;
- b) A velha Inglaterra: catedrais, castelos, cidades;
- c) A nova Inglaterra: grandes centros industriais;
- d) O desenvolvimento económico e científico;
- e) O povo inglês: costumes;
- f) A educação: escolas, Universidades;
- g) As religiões do povo inglês;
- h) A comunidade Britânica.

7.º ano

- a) Os Estados Unidos da América do Norte: as grandes regiões e as grandes cidades;
- b) O desenvolvimento económico e científico dos Estados Unidos;
- c) Os Estados Unidos e os seus vizinhos da América; Os Estados Unidos e o Extremo Oriente; os Estados Unidos e a Europa;
- d) Aspectos gerais da cultura anglo-americana:
 - 1) A literatura inglesa;
 - 2) A literatura americana;
 - 3) A arte inglesa;
 - 4) A arte americana.

Gramática (6.º e 7.º ano):

Desenvolvimento do estudo da sintaxe: extensão e consolidação das noções adquiridas no 2.º ciclo.

Observações

2.º ciclo (3.º, 4.º e 5.º anos):

Consoante o espírito que informa o novo plano de estudos do ensino liceal, o estudo da língua inglesa deverá revestir carácter educativo e de preparação para a vida, não só pelo conteúdo da respectiva disciplina como pela selecção dos métodos a usar. Designadamente no ciclo de que ora nos ocupamos é objectivo do ensino do inglês preparar os alunos para a sequência dos estudos e ministrar a cultura mais

conveniente para a satisfação das necessidades comuns da vida social, a par dos fins de aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, de formação do carácter e do valor profissional e de fortalecimento das virtudes morais e cívicas.

No decurso do ensino, ainda segundo o espírito da reforma dos estudos, procurar-se-á desenvolver o gosto do esforço pessoal.

Isto, quanto aos objectivos gerais. No que respeita aos objectivos especiais do estudo da língua inglesa apontam-se, de seguida, as quatro modalidades que esses objectivos devem revestir:

a) Escrita receptiva – isto é, a capacidade de bem entender (traduzir) a linguagem escrita;

b) Oral expressiva – entenda-se a capacidade de usar oralmente a língua inglesa em assuntos mais correntes;

c) Escrita expressiva – quer dizer, a capacidade de escrever na língua estrangeira, ainda que com as inevitáveis deficiências;

d) Oral receptiva – ou seja a capacidade de entender a linguagem falada quando o interlocutor tenha em conta que se dirige a um estrangeiro, no caso a um principiante. Observa-se que a ordem por que foram apontados estes objectivos especiais é indicativa da importância que se lhes pode atribuir no decurso do ensino neste ciclo, pois não devemos esquecer que, embora beneficiando de maior número de horas lectivas semanais do que anteriormente, o ensino da língua estrangeira se faz fora do seu ambiente natural. Há, portanto, que tentar obviar, por adequados meios, a esse inconveniente. Visam estas instruções a facilitar o trabalho do mestre nesse sentido. Lembre-se, desde já, que há dois aspectos principais no conhecimento de uma língua estrangeira:

1) O de podermos exprimir-nos corrente e correctamente;

2) O de sermos capazes de ler essa língua em qualquer assunto (não excessivamente técnico) à vontade e sem auxílio do dicionário.

Para o primeiro caso precisamos de conhecer e estar aptos a usar entre 1500 e 2000 vocábulos, uso este feito dentro das convenções gramaticais básicas, sendo necessário, além disso, dominar um determinado número de expressões idiomáticas de emprego constante. Para o segundo caso, é indispensável estarmos aptos a reconhecer entre 15000 e 20000 vocábulos e sabermos além disso, muitas, e por vezes abstrusas, convenções gramaticais. Ora, o aluno do liceu, ao terminar o 2.º ciclo deve satisfazer, necessariamente, aos requisitos do primeiro caso, embora com as limitações naturais e inevitáveis. Recorde-se de passagem que, em geral, o estudante não está apto a falar a própria língua materna com fluência e correcção gramatical antes dos 18 anos, quando está. Quanto ao sentimento nacional e próprio da língua (*Sprachgefühl*), de difícil aquisição para estudantes estrangeiros e só possuído pelos nacionais cultos, não será isso, por certo, objectivo possível de alcançar no âmbito dos estudos liceais. Mas o professor deve ser intransigente no mínimo do rendimento escolar a obter, que atrás se apontou. Determinados os objectivos, vejamos agora algumas questões de método.

Advirta-se, antes de mais nada, que não se pretende, com as indicações que se seguem, apresentar uma síntese exhaustiva das normas metodológicas do ensino do inglês. Procura-se, apenas, fixar alguns pontos essenciais na doutrina pedagógica para orientação do professor. Este, de acordo com a sua experiência e adaptando-se às condições especiais das turmas com que tiver de lidar, completará, oportunamente, o que adiante se indica.

Acima de tudo, o professor nunca perderá de vista que o estudo de uma língua é essencialmente uma série de actos de memorização, actos estes que se realizam dentro do último dos três termos principais do processo educativo, a saber:

1) O que se deveria ensinar;

2) O que o professor pode ensinar;

3) O que o aluno pode aprender.

O professor atenderá sempre a que nesta série de actos de memorização há dois processos de cuja perfeita combinação resulta uma unidade linguística bem decorada. São eles, seguindo a terminologia de H. E. Palmer:

1.º O processo de *catenizing*, isto é, a aprendizagem do reconhecimento ou da produção de uma série de sons ou sílabas como um todo, independentemente de qualquer significado;

2.º O processo de *semanticizing*, isto é, o estabelecimento de uma associação perfeita entre uma palavra ou grupo de palavras e as ideias que elas exprimem.

Daqui se conclui a conveniência da aprendizagem de cor de frases típicas, que servirão oportunamente de modelo ao aluno.

Que espécie de língua vai o professor ensinar? A língua ensinada neste 2.º ciclo (como sucederá também no 3.º) será a actual, a corrente, a que se encontra nos jornais bem redigidos e nos bons escritores contemporâneos sem pruridos de falas regionalistas.

O professor terá sempre presente o conceito da existência das *Sprachformen* (fórmulas de afirmação, interrogação, comando, etc.), para cada uma das quais deve procurar sempre uma determinada situação (a *Sprachsituation* dos metodologistas alemães), a qual deve permitir, exigir e facilitar a aplicação da respectiva *Sprachform*. A escolha da *Sprachsituation* é determinada pela progressão do estudo dos fenómenos gramaticais.

Quando adiante se tratar especialmente das questões do método da gramática, voltaremos ao assunto.

Deverá o professor recorrer frequentemente ao uso das perguntas estimulantes (*Reizfragen*), isto é, aquelas perguntas que visam estimular o impulso expressional (*Sprechtrieb*) do aluno, provocando a negação ou a concordância com aquilo que o mestre sugere na pergunta. O mestre deverá sempre encorajar a prontidão e facilidade de expressão (*Sprachfertigkeit*), mas nunca à custa da correcção formal.

Uma questão conexa, e cuja delicadeza seria ocioso encarecer, é a da correcção oral imediata dos erros cometidos pelos alunos, por exemplo, no decurso de um diálogo: sirva de guia este preceito – para não os desanimar não se deve ir além daquilo que se pode exigir a alunos da mesma idade quando falam o idioma nacional. Ainda dentro da mesma ordem de ideias de estimular o aluno no estudo da língua inglesa, o professor aproveitará todos os ensejos para lhe lembrar aquilo que lhe deve ter dito logo no princípio do seu curso: que o idioma inglês, língua-mãe de mais de 200 milhões de seres, é a mais importante das aproximadamente 1:500 línguas vivas do globo.

Em regra o professor empregará a língua inglesa durante a lição, não fugindo, contudo, ao auxílio da língua materna quando o uso exclusivo do idioma estrangeiro crie dificuldades inúteis, como pode suceder, por exemplo, ao princípio, quando se tem de sistematizar os fenómenos gramaticais. No entanto, a partir do meado do 4º ano, será norma o emprego constante da língua inglesa, não só pelo mestre como pelos alunos. Apontadas assim algumas questões de método geral, vejamos agora outras referentes especialmente à fonética.

O professor orientará a observação do aluno no seguinte processo de assimilação oral consciente, chamando com frequência a sua atenção para:

1.º Os sons isolados;

2.º A forma como, os sons se encadeiam;

3.º O acento da frase;

4.º O acento tónico de cada palavra e das frases;

5.º A entoação das palavras e das frases;

6.º O efeito acústico geral da palavra ou da frase (predominância dos sons sibilantes, líquidos, etc.).

Logo no princípio do 3.º ano, ao familiarizar o aluno com a fonética inglesa, deverá o professor iniciar o estudo dos símbolos da Associação Fonética Internacional, pois que, nas condições especiais em que é feito o ensino, isto é, em classe e esta quase sempre numerosa, para a apreensão completa da pronúncia é necessário o conhecimento visual; para esse efeito a transcrição fonética (pelo menos dos vocábulos de pronúncia mais difícil) é insubstituível. Quando suceda um aluno vacilar num vocábulo que pronunciava bem antes de o ver escrito, impõe-se, além do exercício oral de repetição, a transcrição fonética do mesmo vocábulo, ou totalmente, ou só na sílaba ou sílabas que ofereçam a dificuldade de pronúncia revelada pelo aluno.

Além disso, a incoerência da ortografia inglesa obriga ao uso frequente de transcrição fonética.

O professor fará insistentemente ver ao aluno que o conhecimento dos símbolos fonéticos é instrumento de trabalho muito útil e condição indispensável para o manejo completamente proveitoso dos modernos dicionários ingleses, mesmo os monolíngues. O professor nunca perderá de vista, no entanto, que o uso da transcrição fonética é um meio e não um fim. Quanto ao limite a atingir no estudo da pronúncia, pode dizer-se que, se o aluno for capaz de reproduzir sons quase equivalentes aos quarenta e quatro sons ingleses essenciais, e puder aplicar esse conhecimento à leitura de transcrições fonéticas, compreendê-lo-ão quando ele falar inglês.

É sabido também que uma grande parte da matéria acústica que é representada graficamente na linguagem escrita é desnecessária para a compreensão da linguagem falada (confira os sons [s], [f] e [o], que em geral não se distinguem na telefonia), ao passo que, pelo contrário, a compreensão requer que certas características acústicas da linguagem estejam presentes na fala, características essas que não aparecem na linguagem escrita (entoação, acento tónico, articulação enfática, etc.).

Convém que o professor logo de início empregue ao falar as contracções tão usadas na linguagem corrente.

Também será norma a respeitar a de que, todas as vezes que numa lição haja vocábulos de pronúncia difícil, o professor não os dará a ler nem a escrever antes de pronunciá-los e fazer toda a classe repeti-los nitidamente. É um gasto inicial de tempo que evitará repetidas perdas de tempo mais tarde. É coisa sabida hoje pela psicologia das línguas vivas que a percepção auditiva da palavra e da frase só é definitiva depois de o aluno as ter pronunciado em voz alta, isto é, Tê-las ouvido dos seus próprios lábios.

O professor aproveitará todos os ensejos que se lhe oferecerem para chamar a atenção dos alunos para as características fonéticas da língua inglesa, convém a saber: as alterações fonéticas que acompanham a flexão, por exemplos as formas fortes e fracas dos artigos, dos pronomes e dos verbos auxiliares; a pronúncia do *ed* dos pretéritos fracos, etc..

A frequência das formas de elementos aspirantes e em particular dos elementos sibilantes será apontada com insistência, mostrando o professor que, quer se trate de indicar o plural dos substantivos, quer a posse ou a 3.ª pessoa do singular do indicativo presente de quase todos os verbos, é uma flexão com sibilante que o inglês emprega; que é ainda uma sibilante seguida de *t* que se houve nos superlativos de um grande número de adjectivos; que a série de ordinais é marcada por uma outra aspirante, a interdental [o]. Procurar-se-á criar assim no aluno a consciência fonética da língua.

Especial cuidado se dará também ao ensino das entoações dos vocábulos e das frases: o aluno deverá adquirir, na medida do possível, consciência da importância do tom como veículo da significação (*Gefühlston*). Chamar-se-á, pois, com frequência, a atenção do aluno para o facto de as mesmas palavras (por exemplo *yes*) variarem de

sentido conforme a entoação dada. Aqui o processo comparativo com o português será útil.

Este processo comparativo aplicado ao estudo do inglês e do português poderá ser muito fecundo se utilizado com a oportunidade e discricção necessárias. Simplesmente, a título de exemplo, de seguida se apontam alguns casos em que em que é recomendável a sua aplicação.

Para o desenvolvimento do espírito de observação do aluno, deve-se começar por chamar a atenção deste para os fenómenos da fonética sintática portuguesa, de maneira a ele surpreender as gradações tão variadas que sofrem as palavras e as sílabas nas suas relações mútuas.

Deverá assim também o professor conferir o conceito de sílaba sob o ponto de vista da percepção: «unidade fonética cujo centro é um som de perceptibilidade relativamente grande e cujos limites, por vezes impossíveis de determinar exactamente, correspondem a uma variação brusca de perceptibilidade» (Roudet). Còncio disso, o professor fará sentir ao aluno, de modo simples e prático, sem precisar aludir, sequer, ao mecanismo fonético do caso, que, por exemplo, em *jump* há só uma sílaba. Mais facilmente o aluno pronunciará depois o vocábulo. E ficará consciente de que nem sempre há correspondência perfeita na divisão silábica em português e em inglês.

No ensino da reprodução da nasal [n], tão frequente em inglês e que em português aparece como som de transição entre uma vogal nasal e uma consoante pós-palatal, quer dizer, formando grupos com [k] e [g] (confira branco, frango, franquia, enguia, cinco), também o emprego do processo comparativo se antolha fácil e rendoso.

Ainda também para a reprodução do acento tónico, que ao aluno desprevenido se pode afigurar por vezes difícil, convirá chamar a atenção para o facto de em português haver, afinal, também vocábulos como *dávamo-vo-lo*, *dávamos-te*, em que aparecem mais duas sílabas tónicas depois da átona; dá-se isto, como se vê, nas palavras bisedrúxulas, constituídas pela inclinação dos pronomes complementos colocados depois das formas verbais.

Ainda com referência ao acento tónico, será conveniente fazer o aluno verificar experimentalmente a diferença de energia entre as sílabas átonas em português e inglês.

Até mesmo, ao tratar da classificação dos verbos sob o ponto de vista fonético, se pode estabelecer a comparação mostrando que os verbos portugueses têm duas flexões: uma em que o perfeito é formado pela alteração da vogal radical e é rizotónica (confira haver, saber, fazer, dar, pôr, etc.), isto é, a flexão forte, e outra em que o perfeito é formado por meio de um sufixo (confira levar, viver, unir, etc.), chamada flexão fraca.

São estes, repetimos, apenas meia dúzia de exemplos entre os muitos que o engenho e a ciência do professor aproveitarão para benefício da melhor aprendizagem pelo aluno.

Vem a pêlo citarmos agora a vantagem, nem sempre prontamente reconhecida, do emprego do gramofone como auxiliar do professor. A colaboração do disco contribui para a fixação do ritmo da linguagem e para a apreciação dos efeitos obtidos pela diferença da acentuação tónica.

Acompanhada da leitura silenciosa e simultânea feita pelos alunos, a audição do texto e do disco, podendo repetir-se tantas vezes quantas se quiser, é altamente recomendável e far-se-á de preferência durante a sessão semanal de revisão que adiante se menciona. Os discos, com a variedade das vozes nacionais e o carácter das conversações, ajudarão a criar na classe a atmosfera desejável. É óbvia a especial utilidade da aplicação do gramofone ao ensino da recitação.

Consideremos agora algumas questões de método referentes ao ensino do vocabulário.

Há conveniência em dar um certo vocabulário logo de entrada, designadamente o que é constituído pelas partículas, pronomes, *pointer-words* e *helper verbs*. Designam-se aqui por partículas as conjunções, os advérbios e as palavras directivas (posposições, confira go «in», go «up», go «on», go «by», go «through», etc.).

A utilidade do conhecimento das partículas logo de início pelos alunos provém de serem elas palavras essenciais para asserções claras e não pertencerem à categoria daquelas de que podemos adivinhar o significado por analogia com a forma correspondente em português.

As palavras com funções demonstrativas ou *pointer-words* também devem ser aprendidas logo de entrada, como os *helper verbs*, por serem, afinal, a moeda corrente da expressão inglesa.

Note-se que estas palavras deverão ser ensinadas ao princípio como elementos de vocabulário, e não como categorias gramaticais. Só mais tarde, ao fazer-se a oportuna sistematização gramatical, elas serão devidamente enquadradas. Por agora, isto é, no 3.º ano, trata-se apenas de fornecer ao estudante o material indispensável para começar a compreender a língua inglesa tal como ela é realmente falada e escrita. Sem prejuízo das variantes didácticas que o prudente critério do professor achar conveniente introduzir, o processo do ensino do vocabulário deverá ser condicionado pelos seguintes requisitos da aprendizagem de qualquer vocábulo, a qual compreende necessariamente os elementos que ora se indicam:

- 1.º O objecto autêntico ou representado (por gravura, etc.);
 - 2.º O som da palavra ao ser enunciada (pelo professor e também pelo aluno);
 - 3.º As sensações musculares da articulação dos sons;
 - 4.º O aspecto da palavra escrita;
 - 5.º As sensações musculares de se escrever a palavra (a cópia, como adiante se verá, é coadjuvante precioso);
 - 6.º A observação da maneira como a língua, os lábios e os dentes do professor e depois os do próprio aluno contribuem para a emissão sonora do vocábulo.
- Conjugará o professor, com a análise do processo que atrás fica, os quatro modos de atingir o significado das unidades linguísticas estrangeiras:

- 1.º Por associação imediata (apontando o objecto ou a representação do objecto, realizando a acção designada por um verbo, etc.);
- 2.º Traduzindo;
- 3.º Definindo;
- 4.º Pelo contexto, enquadrando a unidade linguística em frases onde o respectivo significado se antolhe claro.

Esta última modalidade será aproveitada designadamente na reconstituição de frases do texto onde apareçam vocábulos novos, servindo cumulativamente, como é óbvio, de exercício de verificação da aprendizagem do mesmo texto.

O professor procurará sempre, pelos modos indicados (e por outros que achar oportunos e convenientes), criar no espírito do aluno a noção do *Gefühlswert* de cada vocábulo, trabalho árduo, pois que, sendo a palavra essencialmente uma unidade semântica, o significado completo da mesma só se apresenta ao aluno depois de este a ter encontrado num grande número de contextos diferentes ou de a ter ouvido usar repetidamente em frases diversas. Raro será o caso em que baste definir para se atingir o significado completo de um vocábulo.

Recorrerá também o professor aos *visual aids* com a insistência necessária, cuidando devidamente aos dois aspectos que eles apresentam:

- 1.º O do seu conteúdo (a *visual matter* – cenas da vida citadina, rural, doméstica, etc.);
- 2.º O do seu modo de apresentação (*visual media* – por meio de gravuras, postais, diapositivos, mapas parietais, etc., dentro dos recursos de que dispuser no seu lice).

A clássica distinção entre o vocabulário passivo – aqueles que compreendemos com a vista e com a audição, mas que não se nos apresenta espontaneamente quando precisamos de falar ou escrever – e o vocabulário activo, isto é, aquele que dispomos à nossa vontade, como se da língua materna se tratasse, essa distinção, dizíamos nós, deverá estar sempre presente no espírito do professor para que este procure tornar cada vez maior o vocabulário activo, dentro dos domínios da linguagem prática e útil. Para extensão doméstica do vocabulário, o professor incitará os alunos a que façam em casa leitura de romances, revistas ou quaisquer outras obras acessíveis e convenientes, que ele indicará, o que já se pode fazer com proveito a partir do meado do 5.º ano.

Para resolução prática do problema da dificuldade da ortografia inglesa, deverá o professor marcar com a frequência possível trabalho de cópia de textos a fazer em casa.

Uma aula por semana será dedicada a revisão de vocabulário sob a forma de exercícios adequados.

Ainda como norma orientadora do ensino do vocabulário, o professor terá presente que, sendo as palavras apresentadas como séries de sons, e não apenas como conjunto de letras, se impõe a conveniência de se fazerem ditados, os quais podem ser fragmentados ou de textos seguidos, conforme for necessário. Como modalidade de ditado, recomenda-se que se mande o aluno procurar a ortografia das palavras que houve pela primeira vez, desenvolvendo, assim, nele o sentido das equivalências fonéticas.

O uso do precioso instrumento de aquisição de vocabulário que é o dicionário será ensinado e orientado cuidadosamente pelo professor, para o que se servirá de preferência da tradução escrita, na qual se velará pela pureza do português empregado para exprimir as ideias do texto inglês. Esse treino do uso do dicionário far-se-á na sessão semanal de revisão.

A tradução oral, como meio de ver se o aluno identificou bem a unidade linguística, é indispensável mesmo logo nos primeiros estádios da aprendizagem da língua.

Um outro exercício de grande utilidade para o estudo do vocabulário é a retradução, em que o professor mandará o aluno escrever, de forma seguida, mas encadeadas de maneira diferente e de modo a reconstituir as ideias contidas num texto, as formas idiomáticas ou outras já aprendidas quando do estudo desse texto.

Exercício vizinho deste será o da leitura cursória de trechos, feita pelo professor ou pelos alunos para reprodução oral *ex tempore*, o que já se poderá fazer no 5.º ano com trechos adequados. Escusado será também encarecer a utilidade da recitação como meio de fixação de vocabulário, além do apuro da pronúncia. Como se vê no programa respectivo, é o 5.º ano a altura própria do emprego da recitação, o que não quer dizer que, aqui como noutros passos didácticos, o professor não deva aproveitar o ensejo de antecipar, se assim julgar conveniente, o seu uso ocasional.

As ordens, as censuras, as expressões de louvor, enfim o *small talk* da conversação deve ser iniciado tão cedo quanto possível (até mesmo antes de os alunos conhecerem todos os vocábulos componentes dessas fórmulas) e deverá ser usado constantemente pelo professor.

A decorar diálogos será também exercício adequado para a fixação de vocabulário.

O professor insistirá, para o mesmo fim, na aprendizagem dos sinónimos e antónimos dos vocábulos.

Quanto ao ensino sistemático da gramática, apontam-se os preceitos se seguem.

O professor terá sempre presente que, para conseguir o seu objectivo de ensinar o inglês, deverá levar os alunos a falarem a língua, e não acerca desta, nunca admitindo que na sua aula apareça a gramática recitada, respeitando, assim, o velho preceito de Herder: ensinar a gramática pela língua e não a língua pela gramática.

Como objectivo prático no estudo do inglês, deve-se considerar a gramática como sendo o conjunto de regras que é necessário conhecer para se consultar o dicionário com pleno proveito.

A progressão no ensino da gramática será orientada tendo em vista o grau de importância e o grau de simplicidade das noções a adquirir, devendo ter-se em consideração quais as possibilidades de compreensão dos alunos na altura em que se faz o ensino. Sem prejuízo do que atrás fica, deverá atender-se a que, dentro de cada texto, o estudo da gramática deve ser feito segundo a ordem exigida para a melhor inteligência do mesmo texto e por processo indutivo.

Em alguns casos o professor não hesitará em empregar certos fenómenos gramaticais antes de terem sido desenvolvidos numa *Sprachsituation* própria deles. Isso dá-se, por exemplo, quando numa *Sprachsituation*, além da expressão que se quer ensinar, se apresenta uma outra possibilidade de expressão que não pode ser eliminada sem que a naturalidade da frase sofra com isso.

Logo que o desenvolvimento sistemático do ensino da gramática o permita, deverá o professor dar ao aluno uma visão global das características gerais da gramática inglesa, o que tanto vale apresentar o aspecto geral da língua (de preferência em comparação com a portuguesa), convém a saber: a economia de expressão, isto é, a tendência do inglês de preferir uma análise imperfeita, mas que poupe energia de expressão, sempre que não induza em erro quem o ouve (os idiomatismos muito característicos da língua inglesa); a preferência do inglês pela voz passiva (ao contrário do que sucede em português); a frequência dos pleonasmos em inglês (que cuidadosamente se evitam em português) – *to ask a question, if I possibly can*, etc.; toda a gama de diferenças entre o adjectivo inglês e o adjectivo português; a existência de um só pretérito simples em inglês; etc.

Mais uma vez aqui se revelará fecundo o processo comparativo.

O professor achará na sala de línguas, que deverá existir em todos os liceus, o material necessário para completar o seu ensino, designadamente quadros fonéticos, desenhos, fotografias, moedas, mapas (geográficos, históricos, estatísticos, etc.), uma biblioteca de didáctica das línguas vivas e a grafonola com a sua discoteca.

Livros para o ensino

Livro de texto;

Compêndio de gramática;

O livro de texto será constituído por uma colecção de textos, devidamente graduados, devendo ter no fim (e não ao fundo ou ao lado de cada página) notas que facilitem a compreensão dos passos difíceis e apresentar, para cada trecho e no fim do mesmo, os vocábulos novos que nele aparecem, acompanhados da sua transcrição fonética. O livro de texto deverá ser ilustrado com gravuras adequadas e representativas dos vários aspectos típicos da nação inglesa.

No livro de texto, como nos outros dois livros didácticos do ensino do inglês, deverá emitir-se o que não constitua aquisição necessária ou não tenha valor formativo ou educativo, e todos estes compêndios deverão circunscrever-se rigorosamente à matéria dos programas.

O compêndio de gramática apresentará transcrição fonética dos termos gramaticais e dos exemplos que ilustrarão as regras. Todos estes compêndios poderão ser divididos em tomos, um para cada ano.

Os dicionários e vocabulários podem ser livremente indicados pelo professor, que, no entanto, não poderá exigir a aquisição de uns determinados quando os alunos já possuem outros.

3.º ciclo (6.º e 7.º ano)

O objectivo do ensino da língua inglesa no 3.º ciclo é especialmente preparar os alunos para o ingresso nas escolas superiores, sem prejuízo dos objectivos já indicados para o 2.º ciclo. Neste curso pré-universitário procura-se dar ao aluno um conhecimento mais profundo da língua inglesa e revelar-lhe os aspectos gerais da civilização e da cultura da Inglaterra, incluindo as suas projecções nos Estados Unidos da América.

Sem que se considere já chegada a altura de identificar neste curso a língua e a literatura com a civilização (tal como faz Vossler com o seu conceito de *Geistesgeschichte*), procurar-se-á, no entanto, fazer sentir ao aluno que todo o estudo sério de interpretação de um país implica o conhecimento da sua língua e das outras manifestações culturais desse mesmo país. No entanto, ainda não será possível, neste curso, esgotar o conteúdo dos *Realien*, isto é, indicar todos os aspectos da vida do povo inglês; isso será função própria da Universidade de que este curso é apenas vestíbulo.

Valem para este curso, na parte aplicável, as indicações de método apresentadas par o 2.º ciclo.

No estudo da gramática procurar-se-á conseguir a consolidação e extensão (sempre com feição prática) dos conhecimentos gramaticais adquiridos no 2.º ciclo.

No ensino do vocabulário, que neste curso se exige mais vasto e variado, prestará grande ajuda o uso do dicionário monolíngue inglês, aproveitando os alunos o facto de que cada um dos artigos do dicionário constitui uma lição resumida do vocábulo que se procura, evocando, ao mesmo tempo, os outros que o explicam. Insistir-se-á também no estudo dos sinónimos e antónimos já iniciado no 2.º ciclo e dar-se-á especial importância ao conhecimento e correcto emprego das frases idiomáticas.

Como meios de aplicação e desenvolvimento dos conhecimentos que se vão gradualmente adquirindo, o professor utilizará, além de sessões frequentes de conversação natural e viva, as exposições orais de temas indicados, resumos de leituras, as discussões – tanto quanto possível generalizadas a toda a classe – de trechos lidos e comentados previamente, versões e retroversões escritas, preparadas com a ajuda do dicionário ou *ex tempore* (com ou sem auxílio do mestre), resolução de pontos de aplicação gramatical com carácter prático e composições sobre temas dados.

Neste curso a língua empregada no decorrer da aula será sempre a língua inglesa.

O professor recomendará e estimulará o uso pelos alunos de revistas, jornais e livros ingleses.

Livros para o ensino

Selecta.

A selecta será constituída por uma colecção de textos adequados às respectivas rubricas do programa, os quais podem ser originais, ou, de preferência, transcritos de autores ingleses e americanos, devendo ter no fim (e não ao fundo ou ao lado de cada página) notas que facilitem a compreensão dos passos difíceis.

A selecta será ilustrada com gravuras adequadas aos textos.

Desses textos alguns deverão apresentar termos de ciência geral ou aplicada, que, não diferindo, afinal, fundamentalmente, dos termos da linguagem corrente e tendo um fundo latino ou grego, que permite facilmente identifica-los, iniciarão o aluno na linguagem especial dos livros técnicos ou profissionais que mais tarde poderão ter necessidade de consultar.

A selecta compreenderá ainda uma pequena antologia de textos de carácter literário, escolhidos de autores modernos e contemporâneos, ingleses e americanos.

ANEXO 23

O Programa de 1968 (Portaria nº 23601, 2º Suplemento ao Diário do Governo, nº 213, I Série, de 9 de Setembro de 1968)

Esquematização programática

1.ª classe

Áreas vocabulares

Inglês:

A aula: sala, as pessoas, os objectos; número, cor, firma e matéria.

O corpo humano: o exterior, o vestuário.

O tempo: o relógio, o calendário; a data, a idade. As relações humanas: a família; boas maneiras, saudações, felicitações, apresentações.

A casa: o exterior, divisões, móveis;

As refeições: alimentos, utensílios.

A Natureza: o dia e a noite, astros; flores, animais domésticos.

(Por motivo de possíveis interesses de programação e de apresentação não é obrigatória seguir-se rigorosamente a ordem dos assuntos indicados.)

Noções gramaticais

Artigos: indefinido e definido.

Substantivos: plurais regulares e os irregulares mais frequentes; caso possessivo.

Adjectivos qualificativos (colocação). Graus regulares e os irregulares mais frequentes.

Numerais cardinais e ordinais.

Adjectivos possessivos, demonstrativos, indefinidos e distributivos.

Pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos (*this, that, these, those*), relativos (*who, whom, which, that*), interrogativos (*who, whose, what*), indefinidos.

Verbos auxiliares: *to be (there to be), to have, to do* as formas *can, may, will, must* e também *to be able, to have to, to want to*. Os verbos regulares e irregulares que ocorrerem, no infinitivo e no particípio presente, no indicativo (presente e pretérito) e no imperativo – nas formas afirmativas, interrogativas, negativas e contínua.

Advérbios (de tempo, lugar, modo, grau, negação, afirmação e interrogação), preposições, conjunções e interjeições, que ocorrerem.

O uso das formas contractas.

(Todos estes assuntos devem ser ensinados pela prática de exercícios estruturais.)

2.ª classe

Áreas vocabulares

O corpo humano: órgãos, a higiene, o estado de saúde.

A casa: mobiliário, utensílios.

Festas do ano e férias.

A localidade: as ruas, edifícios, estabelecimentos, divertimentos; meios de transportes e de comunicação.

Os números: medidas, dinheiro, operações.

Algumas operações.

Algumas profissões.

Países: nacionalidades, línguas, capitais.

A Natureza: as estações, o tempo; o campo, o mar e a praia; animais, plantas.

(Por motivo de possíveis interesses de programação e de apresentação não é obrigatório seguir-se rigorosamente a ordem dos assuntos indicados.)

Noções gramaticais

Substantivos: o gerúndio como substantivo.

Adjectivos: dupla adjectivação: adjectivos verbais (gerúndio e particípio passado).

Pronomes: *one*, reflexos, enfáticos, recíprocos, relativos (*whose, as*), indefinidos, demonstrativos (*former, latter, such*), distributivos.

Verbos auxiliares: as formas *could, shall, might, should, would, to let*. Os verbos regulares e irregulares que ocorrerem, no particípio passado, no pretérito perfeito composto, no futuro e no condicional – nas formas interrogativa, negativa, contínua, conjuntivo com *if*. Uso de *question forms*.

Advérbios, preposições e conjunções mais frequentes.

Verbos, adjectivos e substantivos com preposições, que ocorrerem.

Derivação de palavras em *-er, -ess, -ful, -less, -ly, -ness, -y*.

(Todos estes assuntos devem ser ensinados pela prática de exercícios estruturais. Não é obrigatórios, seguir-se rigorosamente a ordem dos assuntos indicados.)

Ministério da Educação Nacional, 9 de Setembro de 1968. – O Ministro da Educação Nacional, *Inocêncio Galvão Teles*.

ANEXO 24

O Programa de 1974-75 (Ministério da Educação - ano lectivo 1974-1975)

Curso geral

1 – Introdução

Com a presente adaptação do programa até agora vigente pretende-se, não uma profunda reestruturação, que seria inviável num tão curto espaço de tempo, mas um certo número de alterações de carácter imediato, sobretudo com o objectivo de possibilitar um melhor ensino da língua, dentro das condições de exequibilidade oferecidas pelas circunstâncias existentes, proporcionando, simultaneamente, a cada professor, um certo grau de liberdade de actuação, dentro do âmbito dos objectivos a atingir.

Correspondendo às necessidades de há muito sentidas e agora expressas pelos professores, propõe-se uma nova estruturação, no que se refere, respectivamente, ao vocabulário e às estruturas a incluir no Curso Geral.

No que respeita a indicações de carácter didáctico e metodológico – assunto sobre o qual os professores não tiveram oportunidade de se pronunciar – lembra-se a existência da “Novas normas didácticas a observar no 1.º ano da disciplina de Inglês – 1.º ciclo liceal – (iniciação)”, recentemente elaboradas e enviadas para os vários estabelecimentos de ensino.

2 – Vocabulário

Respeitando o processo natural de aprendizagem de uma língua estrangeira, em que, tal como acontece com a aprendizagem da língua materna, a aquisição de vocabulário se processa gradualmente e sem compartimentação, consoante a capacidade de vivência e as necessidades de expressão, forçoso se torna concluir que o vocabulário não pode ser tratado em compartimentos estanques, mas que a sua opinião tem de ser feita gradualmente, conforme as exigências de expressão normal dos alunos. Sendo, portanto, impossível delimitar rigorosamente núcleos vocabulares diferentes para os vários anos do curso, o que corresponderia a um processo artificial, será antes a vida quotidiana nos seus vários anos do curso, o que corresponderia a um processo artificial, será antes a **vida quotidiana** nos seus vários aspectos: vida familiar, vida social, o trabalho, os tempos livres, que constituirá, em cada ano, o grande centro a partir do qual a aprendizagem do vocabulário se irá expandindo.

Não se pretende, com isto, banir do programa as áreas vocabulares até aqui nele incluídas, mas antes anular a sua compartimentação e estudo exaustivo. Dentro do grande tema “a vida quotidiana” estarão incluídas todas as referidas áreas, sendo, no entanto, o seu tratamento radicalmente diferente: Assim, de acordo com o nível a atingir em cada um dos anos, serão tratadas em progressivo alargamento e aprofundamento, respeitando, fundamentalmente, o princípio da graduação.

Isto significa que, já no primeiro ano, e sendo posto em face de situações vivas, o aluno utilizará vocabulário referente não só à escola e à casa, mas também, por exemplo, ao vestuário, à alimentação e aos meios de transporte. Não se exigirá, no entanto, no 1.º ano, mais do que generalidades. No 2.º e no 3.º ano, haverá um progressivo alargamento e exploração destes assuntos, tendo sempre em conta as possibilidades, as necessidades e os interesses dos alunos.

Não constituindo o estudo do vocabulário um fim em si, dado que a sua aquisição não conduz, por si só, à utilização efectiva da língua, ele processar-se-á a par da aprendizagem e domínio das várias estruturas. Por este processo, findo à-vontade

sobre qualquer faceta da actividade quotidiana, visto que é o aspecto fundamentalmente instrumental da língua, como meio de comunicação e utensílio basilar de informação não específica, que se pretende fornecer-lhe.

3 – Estruturas

Tal como o campo do vocabulário, pretende-se também, no campo das estruturas, respeitar o processo natural de aprendizagem da língua, pelo que aparecerão segundo um critério de graduação, tendo-se em mente que, no fim dos três anos do Curso Geral, os alunos tenham atingido um determinado nível de domínio da língua.

A adopção de um livro-método sugere, já de si, uma determinada orientação. Apesar disso, parece conveniente – e possível, a partir das sugestões dos professores e da análise dos livros por eles propostos – apresentar a enumeração das estruturas consideradas mais adequadas aos diferentes anos.

Considerando, porém, a existência de vários critérios possíveis na ordenação e tratamento das rubricas estruturais, a esta enumeração não pode, de modo nenhum, ser atribuído um carácter rígido, nem do ponto de vista da ordem por que é feita, nem do grau de amplitude a conferir a cada um dos aspectos.

3.1 – 1.º ano

No primeiro ano estarão incluídas as estruturas consideradas como absolutamente fundamentais a um primeiro nível de expressão.

A considerável redução em relação ao conteúdo do programa até agora vigente, não se deve interpretar no sentido de um abaixamento de nível, mas como garantia de uma eficaz e sólida aprendizagem.

O que a seguir se apresenta constitui o âmbito mínimo a atingir por todos neste primeiro ano, não suficientemente rígido para não poder ser ultrapassado, se a isso levarem as possibilidades e exigências dos alunos. Esse âmbito mínimo inclui:

To be, there to be – Simple Present, Simple Past, formas interrogativas e negativa. To have – idem. Present Continuous. Imperativo. Simple Present. Simple Past – Verbos regulares e irregulares que ocorrem. Present Perfect – idem. Ideia de futuro – going to, shall, will. Can, must, may – Empregos elementares. Formas interrogative e negative – Do, does did. Interrogativas introduzidas por: What?, who?, whose?, Which?, Where?, when?, why?, How old?, How many?, How much?, What time?, What shape?, what colour?

Empregos elementares de a/an, the. Plural dos substantivos – Aspectos elementares. Pronomes: pessoais e possessivos; demonstrativos e indefinidos de uso mais frequente. Caso possessivo – empregos elementares. Adjectivos – Colocação. Comparativo de igualdade e comparativo relativo de superioridade. Numerais – cardinais e ordinais. Preposições de uso mais frequente. Advérbios e conjunções requeridos pelas estruturas utilizadas.

3.2 – 2.º ano

No segundo ano estarão incluídas as estruturas consideradas adequadas a um nível intermédio de expressão. Seguindo sempre o critério de graduação em vez de compartimentação, o núcleo inicial de conhecimento adquiridos no primeiro ano será alargado de modo a abranger o conjunto de estruturas básicas da língua, ao mesmo tempo que satisfará as necessidades crescentes de expressão do aluno. Farão parte do segundo ano: Perfect Tenses (Continuação). Continuous Tenses – (Continuação). Gerúndio e Infinito – Estruturas de uso mais frequente. Infinito sem to. Phrasal verbs

de uso mais corrente. Modal verbs – Conclusão do estudo dos aspectos essenciais. Voz passiva. Forma enfática. Discurso indirecto – Aspectos gerais. Substantivos – Conclusão do estudo dos plurais mais frequentes. Pronomes: Reflexos, enfáticos, recíprocos e relativos. Demonstrativos e indefinidos (continuação). Caso possessivo – (Continuação), Graus dos adjectivos – (Continuação), Preposições, advérbios e conjunções – (Continuação).

3.3 – 3.º ano

No terceiro ano, proceder-se-á à consolidação e amplificação das noções adquiridas, com apresentação oportuna de algumas particularidades sugeridas pelos textos ou por quaisquer outras actividades.

A rubrica "Elementos de composição e derivação", incluída até agora no programa do terceiro ano, não terá um tratamento específico neste ano, uma vez que é ao longo da aprendizagem da língua, que os alunos, naturalmente, tomam contacto com os processos mais correntes de formação de palavras. O conjuntivo será a única rubrica específica a tratar neste ano.

Pretender-se-á que o aluno atinja um nível de compreensão e utilização da língua num âmbito genérico, que sirva situações de todos os dias, ficando, simultaneamente, preparado para resolver sozinho, dificuldades que lhe possam surgir de futuro. Definido assim o objectivo a atingir e atendendo a que, no ensino de uma língua viva, os tópicos do programa se podem considerar flexíveis, sendo, portanto, tratados com mais ou menos pormenor, conforme os condicionalismos vários (tempo, nível das turmas, idades e interesses dos alunos, etc.) e tendo-se abolido definitivamente a utilização de um livro único, que imponha matéria obrigatória no que respeita ao domínio lexical e estrutural, o professor terá a liberdade de utilizar o critério que lhe pareça mais eficiente para atingir esse mesmo objectivo.

Curso Complementar

1. - Introdução

À vontade expressa d alguns professores, no sentido de um programa único para o Curso Complementar, que, não estando na linha directa de nenhum dos dois programas anteriores existentes. Vise sobretudo o estudo e prática da língua a um nível mais avançado, vêm juntar-se sugestões várias de outros, pretendendo a adopção de um programa único, na linha do anterior programa de Inglês B, mas que, na opinião de muitos, deveria não só apresentar alterações no sentido, sobretudo, de uma simplificação de textos apresentados, como também de uma incidência sobre aspectos gerais e actuais da cultura específica veiculada pela língua inglesa.

Por outro lado, a grande maioria dos professores que pretendem a manutenção dos dois programas (o antigo e o moderno) propõe, em relação ao primeiro, e em substituição das rubricas até aqui obrigatórias, a inclusão de temas interessantes e actuais, referentes ao povo e à cultura inglesa, que, em vez de constituírem matéria teórica a aprender por si, sirvam antes de motivação e base para o estudo da língua a um nível mais avançado, enquanto, em relação ao segundo, pretendem que esse estudo da língua se faça a partir de textos mais acessíveis aos alunos, e cujo conteúdo ideológico não esteja demasiado fora do seu alcance, partindo antes da realidade que mais facilmente sejam apreendidas por eles, com base na sua preparação anterior, tanto do ponto de vista linguístico como ideológico.

A convergência destas várias propostas num programa unificado, que, sendo de facto uma continuação do programa do Curso Geral, aproveita de um e de outro

programa anteriores do Curso Complementar os seus objectivos fundamentais, parece ser, portanto, a solução mais indicada, e também a única viável nas circunstâncias presentes, em que o tempo de que dispõe é reduzidíssimo, tal como o número de livros existentes que se possam considerar apropriadas. (1)

Como solução provisória que é, é também uma tentativa, em face das dificuldades apontadas, de ir o mais possível ao encontro das necessidades sentidas e expressas pelos professores, por sua vez eco das necessidades e desejos dos próprios alunos.

Ao mesmo tempo, o programa apresenta a maleabilidade suficiente para permitir ao professor, consoante as condições de trabalho, a escolha dos melhores métodos para alcançar os objectivos que a seguir se apontam, bem como um tratamento diferente, requerido pelas características, interesses e necessidades das turmas, que, em parte se definem pelo caminho que os alunos pretendem, posteriormente, seguir.

Tendo os professores rejeitado os livros únicos até aqui adoptados, e o estudo historicista e pormenorizado dos Estados Unidos da América, e não existindo no mercado qualquer livro acessível que se enquadre nos novos objectivos que agora vão ficar definidos, forçoso se torna dar aos Estados Unidos um papel de muito menor relevo no programa do Curso Complementar. Aliás, o próprio programa até agora vigente atribui graus diferentes de importância à Inglaterra e aos Estados Unidos da América, quando refere, como um dos objectivos, a revelação aos alunos de "os aspectos gerais da civilização e da cultura da Inglaterra, incluindo as suas projecções nos Estados Unidos da América."

No entanto, não está, de modo algum, pressuposta a exclusão da abordagem de aspectos actuais e significativos da realidade norte-americana, que poderão ser focados a partir de uma relação com aspectos correspondentes da realidade britânica. O mesmo é válido em relação a outras comunidades que constituam projecções dessa realidade no mundo. Em revistas, jornais e obras de carácter vario, poderão os professores encontrar material adequado, que facilmente levarão para a aula.

(1) Em relação ao 2.º ano do Curso Complementar (programa B), não chegou a ser dada a conhecer uma antologia.

2. – Objectivos

Atingidos os objectivos do Curso Geral, pretende-se, no Curso Complementar, o desenvolvimento, a um nível mais avançado, na capacidade de compreensão e expressão oral e escrita da língua, numa sequência sem saltos, tendo em vista um maior domínio linguístico, que permita já a apreensão e discussão, a um nível mais profundo, de textos de conteúdo ideológico.

A aprendizagem mais aprofundada da língua permitirá, paralelamente, uma aproximação mais amadurecida dos problemas, não sendo esta última possível sem a primeira. O objectivo fundamental será o lançamento de bases linguísticas sólidas, que permitam ao aluno, em qualquer circunstância, estar de posse dos elementos necessários para um trabalho pessoal e independente dentro da língua, e não a apresentação extensa de um conteúdo cultural, que, à partida, ele nem sequer está linguisticamente preparado para dominar.

Para além de instrumento de comunicação e de informação não específica, tal como era entendida no Curso Geral, a língua será agora encarada, não só como veículo para a compreensão de alguns aspectos da cultura dos povos de língua inglesa, nas suas manifestações actuais mais significativas, como também espelho dessa

mesma cultura, pelo que se impõe, a este nível, uma aprendizagem da língua em ligação com os aspectos culturais. Estes aspectos, abordados sempre numa perspectiva actual, embora eventualmente ligados a aspectos históricos que os esclareçam, possibilitam ainda, simultaneamente, em muitos casos, a inserção numa problemática geral dos nossos dias.

3. – Sugestões de ordem prática

3.1 – Pretendendo-se, primordialmente, o desenvolvimento da capacidade de compreensão e expressão oral e escrita da língua, conseguida através da consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Curso Geral, deverão encontrar-se os caminhos concretos para a realização de tal objectivo. Assim, para trabalhar as estruturas, vocabulário e formas idiomáticas, poder-se-ão utilizar técnicas individuais e de grupo e, entre outros, processos como:

- leitura, comentário, paráfrase, resumo de textos, sua divisão em partes;
- reprodução oral de textos;
- discussão ou debate de temas sugeridos pelos textos;
- questionários;
- exercícios estruturais adequados;
- tradução e retroversão;
- composição;
- leituras complementares.

3.2 – No que respeita a instrumentos didácticos, verifica-se a impossibilidade de encontrar, entre os livros existentes, algum que, por si só, satisfaça plenamente as exigências propostas pelos objectivos apontados. Por outro lado, põe-se de lado a hipótese de, em tão curto espaço de tempo, se elaborar qualquer selecção de textos que pudesse vir a ser utilizada já este ano lectivo.

O livro "Britain Today" (1) parece ser, de entre todos os sugeridos e analisados, o mais adequado ao tipo de ensino que se pretende neste ciclo. Ele é, portanto, proposto como livro base para os dois anos do Curso Complementar, parecendo vantajoso apresentar uma sugestão concreta para a sua utilização prática.

No 1.º ano poderão ser tratados os temas incluídos nos sete primeiros capítulos, ficando os restantes para o ano seguinte.

(1) MUSMAN, Richard, - "Britain Today", Longman Background Books, Londres.

Poderá parecer, à primeira vista, que o material apresentado no livro é escasso para dois anos. No entanto, em vez de uma sobrecarga de matéria, optou-se pela possibilidade de um trabalho efectivo e cuidado, com margem de tempo para actividades em qualquer altura necessárias, como leituras subsidiárias e até eventual trabalho de investigação por parte dos alunos, aliás sugerido pelo próprio livro, com a indicação de bibliografia sobre os vários temas.

Por outro lado, os textos de natureza diversa – que vão desde os de carácter informativo, aos diálogos, entrevistas, etc. – são um óptimo ponto de partida para um trabalho intensivo da língua, em vista ao aprofundamento e consolidação das noções já adquiridas. Além disso, eles integram o aluno na realidade actual do povo britânico, pela apresentação das diversas matizes e problemas da sociedade em que o povo vive, abrindo ainda caminho para a abordagem de temas, que, transcendendo essa realidade, enquadram problemas comuns ao homem moderno, como são, por exemplo, o conflito de gerações, os problemas referentes à educação, à religião, ao trabalho no mundo de hoje. Dadas as características acima apontadas, a utilização do livro no 2.º ano do Curso Complementar (1974-1975) não trará inconvenientes nem

aos alunos que seguiram o programa A, nem os que seguiram o programa B no 1.º ano, visto que, para ambos os programas, se poderá encontrar nele uma certa continuidade.

Propõe-se assim que, após uma análise cuidada, sejam os próprios alunos, com os respectivos professores, a fazer a seleção que lhes pareça mais adequada do material oferecido pelo livro. Ao fazê-lo verificarão, por certo, a necessidade absoluta do estudo do primeiro capítulo, sem o qual nenhum dos outros poderá ser suficientemente entendido.

Devido à sua diversidade, os textos do livro prestam-se aos mais variados tipos de tratamento. Partindo da sua análise e dos objectivos já definidos, será possível aos professores de cada liceu encontrar, num sério trabalho de equipa, as melhores formas de utilização de todo o material neles contido, tendo sempre em conta os interesses e as necessidades das várias turmas. (1)

Em conjunto, poderão também organizar todo o material subsidiário que utilizarão para os diversos fins específicos.

Além dos jornais, revistas, obras literárias, foi sugerida, pelos professores, a utilização de outros livros que, não sendo necessariamente adquiridos pelos alunos, deverão existir nas salas de línguas (ou bibliotecas) e dos quais os professores poderão recolher textos para polícopiar e distribuir, ou simples sugestões para o seu trabalho:

a) Para uma prática mais intensiva da língua:

ALEXANDER, L. G., - "Fluency in English – Na integrated course for advanced students – New Concept English", Longman, Londres.

b) Recolha de textos para alargamento da discussão de Temas:

"Penguin English Reader" – Edited by Albert Levine, Penguin Education, Londres.

c) Recolha de textos como ponto de partida simultâneo para discussão de temas e prática intensiva da língua:

LESLIE, Anabella, - "Written English Today" Macmillan Education Limited, Londres.

d) Para prática de debate:

ALEXANDER, L. G., - "For and against – An oral practice book for advanced students of English", Longman, Londres.

e) Em casos especiais, em que se torne necessário um trabalho inicial de recuperação, sugere-se a utilização de livros como:

ALEXANDER, L. G., - "Developing Skills – An integrated course for intermediate students – New Concept English", Longman, Londres.

O'NEIL, Robert, - "Kernel Lessons Plus" – A post-intermediate course", Longman, Londres.

MACKENZIE and WESTWOOD – "Background to Britain", Macmillan Education Limited, Londres.

(1) Os alunos destinados ao Curso de Filologia Germânica estarão, necessariamente, agrupados em turmas diferentes.

Iniciação à língua estrangeira (5º e 6º anos 2º ciclo) Programas do Ensino Preparatório 1974-75

Francês – Inglês

1- Objectivos

Os objectivos de uma iniciação na aprendizagem de uma língua estrangeira terão de limitar-se a uma sensibilização linguística que permita ao aluno participar, a nível elementar, numa comunidade linguística que não a sua.

Em harmonia com a posição do Ensino Preparatório no nosso sistema escolar, com os tempos lectivos atribuídos ao ensino das línguas, com a esquematização programática e com a didáctica aconselhada, impõe-se fundamentalmente reduzir aqueles objectivos aos seguintes aspectos:

- compreensão oral e escrita;
- expressão oral de certo modo condicionada;
- expressão escrita apoiada.

Nesta fase, procura-se ensinar o R.P. British English e o Francês Fundamental I, dentro dos limites das estruturas básicas e do vocabulário de maior frequência e disponibilidade, afecto às zonas semânticas constantes dos esquemas programáticos propostos.

O nível etário dos alunos condicionará a motivação e as situações a criar na aula e, conseqüentemente, a metodologia a adoptar.

2 – Metodologia

2.1 A metodologia do ensino de uma língua estrangeira é condicionada pela evolução de várias ciências nomeadamente da linguística, da psicolinguística, da sociolinguística e da electrotecnia. As modificações que estas ciências vão sofrendo determinam novas atitudes metodológicas, pelo que nenhum método se pode considerar definitivo, mas antes aberto a todas as alterações que o actualizem e melhorem.

Considerando a chamada de atenção que os linguísticos vêm fazendo para a necessidade da análise sincrónica da língua estrangeira (L2) e da sua comparação com a língua materna (L1) em ordem ao estabelecimento e progressão do conteúdo linguístico programático, o professor deverá reflectir nos seguintes pontos:

- a) Cada língua tem um sistema fonológico, sintático e lexical diferente;
- b) A importância da combinação e ordenação dos elementos básicos constituintes destes sistemas, ou seja a estrutura da língua, não pode ser ignorada;
- c) As diferenças ou semelhanças entre L1 e a L2, nos três níveis citados, determinam, em grande parte, o grau de dificuldade da aprendizagem;
- d) A língua falada é prioritária, tanto no aspecto histórico como no genético;
- e) A função primordial de qualquer língua é a comunicação;
- f) O uso de uma língua é uma forma de comportamento.

2.2 – A reflexão destes pontos, levará o professor a seguir um método em que:

- a) Os elementos básicos da língua nunca sejam ensinados isoladamente, mas integrados numa estrutura;
- b) A escolha dos dados linguísticos e a ordem da sua apresentação resultem da comparação das línguas L1 e L2;
- c) O objectivo principal seja treinar os alunos no uso da língua falada actual, em situações significativas;
- d) O ensino se processe através do diálogo;
- e) O domínio da língua se atinja pela aquisição de hábitos linguísticos correctos, adquiridos por um trino intensivo, variado e de dificuldade progressiva das estruturas dessa língua;
- f) Cada nova aquisição tenha um cunho de experiência para o aluno e se integre, sempre que possível, nas suas vivências pessoais, não se esquecendo todavia a necessidade de o fazer participar do modo de viver do povo cuja língua está a aprender.

Rotular este método não interessará muito. Bastará dizer que, pelos princípios em que se fundamente e pelas técnicas que utiliza, se aproxima dos métodos audiovisual e audio-oral.

Nota: Por se considerar actualizada a "Documentação do Professor de Inglês", edição da Direcção-Geral do Ensino Básico, aconselha-se o professor de Inglês a consultar a referida publicação.

Do mesmo modo, o professor de Francês encontrará na pormenorização metodológica dos Cadernos I e II da respectiva disciplina as sugestões que mais se adaptem às suas preocupações pedagógicas.

3 – Iniciação à língua inglesa

Esquematização Programática

3.1 – 1º ano

3.1.1 – Áreas vocabulares

Vida escolar

- As pessoas; identificação; saudações e expressões adequadas ao convívio escolar (ordens, pedidos, avisos, encorajamentos, exclamações várias).
- A aula; identificação do meio ambiente; objectos e suas características (número, cor, dimensão e posição relativa).
- A escola; o pátio de recreio.
- O tempo; as horas; o calendário; a data.

Vida Familiar

- As pessoas; relações familiares.
- A casa; exterior, divisões, alguns móveis.
- Higiene e vestuário (corpo humano).
- As refeições; os alimentos e utensílios de uso mais corrente.

Vida Social

- Os amigos; as expressões adequadas ao convívio social.
- As festas; Natal; festas de aniversário (a idade).

A Natureza

- O dia e anoite; os astros; o Sol; a Lua; as estrelas.
- O tempo atmosférico.
- Plantas e animais domésticos.
- Flores.

3.1.2 – Noções gramaticais

Artigos: indefinido e definido do uso mais corrente.

Substantivos:

- plurais regulares e irregulares mais frequentes.
- caso possessivo: possuidor no singular e no plural; vários possuidores para uma coisa possuída.

Adjectivos qualificativos: colocação: graus de comparação.

- comparativo de superioridade e igualdade.
- superlativo relativo de superioridade e absoluto.
- Os mesmos graus de comparação de bad e good.

Numerais: cardinais e ordinais (os necessários à expressão das situações vividas na sala de aula ou apresentadas em textos).

Pronomes: (absolutos e adjuntos); pessoais, possessivos, interrogativos e alguns demonstrativos e indefinidos de uso mais corrente.

Verbos:

- To be (there to be).
- To have (to have got)
- As formas can na acepção de to be able to; may na acepção de to be allowed to; must na acepção de to have to.
- a expressão to be going to em referência a tempo futuro.
- o uso de will para exprimir tempo futuro. (Dada a pouca frequência do uso de shall, propõe-se a sua não referência a este nível).
- regulares e irregulares que ocorrerem.

Conjugação verbal (na afirmativa, negativa, interrogativa e formas contratas).

- imperative (2.^a pessoa singular e plural e 1.^a plural)
- presente continuous tense (acções em curso)
- simple presente tense (acções habituais)
- past tense (acções praticadas no passado em tempo definido)

Advérbios (de tempo, lugar, modo, intensidade, negação e interrogação).

Preposições, conjunções e interjeições que ocorrerem.

3.2 – 2º ano

3.2.1 – Áreas vocabulares

A casa:

- A habitação.
- Mobiliário e utensílios.
- A saúde (corpo humano).
- Festas e comemorações.

A localidade:

- As ruas.
- Os estabelecimentos; compras (dinheiro e algumas medidas).
- Profissões.
- Meios de transporte.
- Espectáculos.
- Monumentos.
- A cidade de Londres.

O país:

- Nacionalidades.
- Línguas.
- Capitais.
- Meios de comunicação (correio).
- Viagens.

A Natureza:

- Alguns animais e plantas.
- Estações do ano.
- Férias (a praia e o campo)
- Alguns desportos.

3.2.2 Noções gramaticais

Substantivos:

- plurais irregulares que forem ocorrendo.
- caso possessivo – vários possuidores para várias coisas possuídas

Adjectivos:

- dupla adjectivação (nice blue eyes).
- graus de comparação: comparativo de inferioridade e superlativo relativo de inferioridade.

Numerais:

- cardinais e ordinais.

Pronomes:

- reflexos, enfáticos, recíprocos, relativos (who, whose, whom, that), indefinidos e demonstrativos (such).

Verbos:

- could (past tense e polite request).
- might (possibility).
- shall/ should/would (polite request).
- o uso de will como expressão de vontade e pedido.

Conjugação verbal na afirmativa, negativa, interrogativa e formas contractas.

- past continuous tense.
- presente perfect tense (para exprimir uma acção acabada de realizar) e com just, for, since.
- presente perfect continuous tense.
- uso de question-tags-

Advérbios, conjunções e preposições de uso mais corrente. Orações subordinadas condicionais introduzidas por if.

ANEXO 25

/ SECÇÃO 13/2600

14

N. 1939

Entrada em 7 de 11 de 1932

Entrada em 2 de 11 de 1922

A frequência escolar nos liceus do País, e especialmente em Lisboa, aumenta de tal modo de anno para anno que, apesar dos limites impostos pelo Estatuto à lotação dos liceus, o Governo tem autorizado o funcionamento de turnos supplementares, facto que o leva a considerar como possível um augmento no anno escolar proximo e, portanto, ^{perspectiva} ~~necessidade~~ da criação de mais um liceu na capital.

Reconhece-se, porém, que há necessidade de um novo tipo de ensino liceal que, ao mesmo tempo que dê ingresso aos cursos complementares de letras e ciências que conduzem às diversas Faculdades, o dê também às Escolas médias técnicas que depois conduzem a população escolar aos cursos especializados das respectivas Universidades.

Essa experiência é tanto mais necessária quanto é verdade que vigorando entre nós há 38 anos o tipo clássico dos liceus, rígido e quasi immutável, e havendo desde então para cá mudado radicalmente as condições da vida e da sociedade e sendo esta a finalidade verdadeira do ensino, essa experiência poderia aconselhar modificações provisorias na estrutura do Ensino secundário actual.

Para esse efeito, determino que o sr.
engenheiro Francisco Nobre Guedes, director
geral do Ensino Technico, e dr. ^{Dr. Oliveira Martins} ^{assessor genl do ensino} ^{Dr. Paulo} ^{assessor genl do ensino} ^{Dr. Eduardo}
Paulo ^{assessor genl do ensino} ^{Dr. Eduardo}
Eduardo ^{assessor genl do ensino}

Para esse efeito, determino que o sr.
engenheiro Francisco Nóbres Guedes, director
geral do Ensino Técnico, e ^{Dr. Oliveira Fernandes, substituto geral do ensino} Dr. Eduardo
^{Particular} Antonino Pestana, director dos serviços da

Instituto Secundário, em comissão, juntando
e si os elementos que entenderem, estudem
proponham ao Governo a organização dum
novo tipo de liceu em obediência à orienta-
ção acima proposta e do seu respectivo pro-
gramma.

Em 5 de Novembro de 1932

O Ministro da Instrução Pública
Justuor dos seus dias

ANEXO 26

Liceu Nacional D. João III

18 JAN 16

Ao Exm^o. Senhor Director Geral do Ensino Liceal

Secretaria, Livro 10 N^o 730

Coimbra, 16 de Janeiro de 1945

Temos sido obrigados a reflectir na situação moral dos estagiários que, não tendo bens próprios e oriundos em geral de famílias pouco abastadas, se vêem, numa situação económica humilhante e cheia de dificuldades, durante dois anos após a licenciatura, quando quasi todos os seus contemporâneos de outros cursos ganham já a sua vida.

Esta situação não pode deixar de se reflectir no rendimento do estágio e no esforço dos estagiários no sentido da sua completa preparação pedagógica, vendo-se muitos d'elles impelidos - não há que esconder a realidade das coisas - a leccionar clandestinamente pela necessidade de proverem ao seu sustento, desrespeitando a lei na própria occasião em que se estão preparando para funcionários dos serviços educativos do Estado.

As bolsas de estudo e isenções de propinas, já pelo seu pequeno número, já pela dificuldade em se fazer uma distribuição justa e equitativa, não têm constituído remédio de valor.

Nestas condições, pareceu-nos possível remediar estes factos com o estabelecimento de um subsídio aos estagiários durante os meses de estágio, compensado, em parte, pelos beneficiários durante os primeiros 24 meses de exercício profissional, e, em parte, por outras verbas que vão indicadas no plano que juntamos.

Este plano permitirá ao mesmo tempo a prática devidamente orien-

Súmula:

Minuta de:

Cópia de:

13/ 2299

Liceu Nacional D. João III



R.

do ofício

Livro

N.º

A

Secretaria, Livro N.º

Coimbra, de de 19

tada do disposto na alínea a) do Arte. 26 do Decreto nº. 24:67
que há anos vem deixando de ter execução.

Juntamos o plano, orçamentalmente equilibrado, que propomos
consideração de Va. Exa.

Súmula:

A bem da Nação.

O Reitor,

Minuta de: R

Cópia de: CDS

ANEXO

PLANO DE SUBSÍDIO AOS ESTAGIÁRIOS

- Bases -

1) É concedido a cada estagiário o abono mensal de 700,00 durante os meses de estágio.

Estes meses são:

no 1º. ano - Dezembro a Julho : 8 meses

no 2º. ano - Outubro a Abril : 7 meses

2) No fim do 1º. ano os estagiários farão nos liceus das cidades de Lisboa e Coimbra o serviço de exames que lhes fôr determinado superiormente, sendo o trabalho de classificação das provas subordinado ao estágio e dirigido pelos metodólogos respectivos.

3) É vedado aos estagiários, durante os meses de estágio, o exercício do ensino particular, devendo prestar, nos liceus onde fazem a prática pedagógica, todo o serviço escolar ou circum-escolar que lhes seja determinado e sirva para aperfeiçoar e desenvolver a sua capacidade educativa.

4) Terminam as bolsas de estudo e as isenções de propinas a estagiários (§ 5º do Artº. 23 do Dec. 27:084 e parte final do § 1º. do Artº. 22 do Dec. 24:676).

5) Passa de 50,00 a 250,00 a importância do selo fiscal a inutilizar no requerimento para o exame de admissão ao 1º. ano de estágio referido no § 1º. do Artº. 4º. do Dec. 24:676.

6) Durante os primeiros 24 meses de exercício no magistério, depois do Exame de Estado, o vencimento dos professores é diminuído de 300,00.

7) No caso de não vir a exercer o ensino oficial o estagiário indemnizará a Fazenda Nacional das importâncias que houver recebido.

8) Calcula-se o número médio de candidatos ao 1º. ano de estágio nos dois liceus de Lisboa e Coimbra em 90 e o dos admitidos em 40.

9) Não há aumento de despesa, como se prova:

Despesa

(Base 1)

Por estagiário - $15^m \times 700,00 = 10.500,00$

40 estagiários - $40 \times 10.500,00 \dots\dots\dots 420.000,00$

Receita

Base 2) - Serviço de exames: $40 \times 1.050,00 \dots\dots 42.000,00$

Base 4) - Bolsas de estudo: $15 \times 4.500,00 \dots\dots 72.500,00$

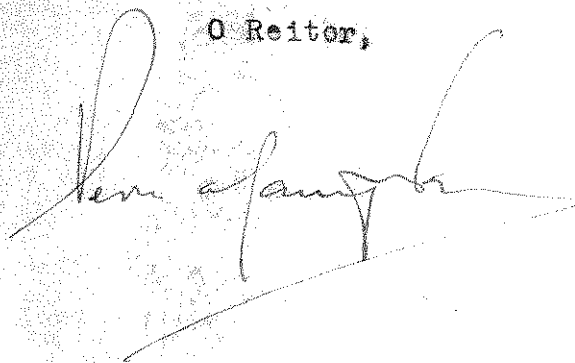
Isenção de propinas: $4 \times 600,00 \dots\dots 2.400,00$ (?)

Base 5) - Prop. dos ex. de adm.: $90 \times 200,00 \dots\dots 18.000,00$

Base 6) - Descontos nos venc.: $40 \times (24^m \times 300,00) 288.000,00$
422.900,00

Liccu Nacional de D. João III, 12 de Janeiro de 1943.

O Reitor,



Pedagógica

25

24

1

Março

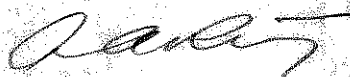
3

D. João III

Comunico a V.Ex^a. que, por despacho de 26
de Fevereiro findo, foi mandado arquivar o pro-
cesso a que se refere o offício dêsse liceu, L^o.10,
N^o. 730, de 16/1/43.

A bem da Nação

O DIRECTOR GERAL,



ANEXO 27



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL
Direcção Geral
do Ensino Liceal
SECÇÃO PEDAGÓGICA
N.º 295
5 de Outubro de 1939

Ex.mo Senhor Ministro da Educação Nacional

Excelência:

Muito respeitosamente os abaixo assinados, candidatos ao estágio liceal de vários grupos, na sua totalidade chefes de família em precárias circunstâncias, por si e representando todos aquêles que pela escassez do tempo e dificuldade de comunicação não puderam inscrever as suas assinaturas, mas que são em grande número, vêm apresentar ao alto critério pedagógico de V.Ex.a a quem a Educação Nacional deve tão relevantes serviços e tão acrisolado carinho, uma petição que viria de algum modo solucionar a crise aflitiva em que se encontram os referidos candidatos em face da excessiva concorrência que lhe fazem as senhoras licenciadas nos vários grupos, nos concursos para admissão ao 1º ano de estágio liceal, e cuja maioria são solteiras, filhas-família a quem a entrada para o mesmo estágio e conseqüentemente o acesso ao magistério secundário, permite uma vida de luxo e de desfogo que toca às vezes e quasi sempre as raias do esbanjamento e para quem os ordenados auferidos servem na maior parte dos casos apenas para desenvolvimento de vaidades perigosas á moral da sociedade purificada que o Estado Novo exige da mulher portuguesa.

Entretanto dezenas de candidatos masculinos, talvez mesmo centenas, concorrendo muitas vezes em igualdade de circunstâncias quanto ao valor e em desigualdade quanto ao número que da parte delas é superior, ficam preteridos e reduzidos a uma situação de inferioridade moral e materi-

al, sujeitando-se, para auferir uns escassos salários com que vegetem e suas sacrificadas famílias, a leccionar no ensino particular (se conseguem obter lições porque este ensino se encontra desoladoramente repartido com officiais do exército, médicos, advogados, etc.) durante o anno lectivo, e a ficar durante as férias absolutamente sem recursos na mais extrema necessidade.

Perante tão angustioso dilema outra coisa não poderia ser alvitrada senão pedir-se o socorro que da alta generosidade de V. Ex^a, tantas vezes provada, unicamente pode ser esperado, no sentido de providenciar a que as vagas para o concurso ao primeiro anno de estágio liceal, sejam reservadas, pelo menos temporariamente, a licencceados do sexo masculino, exceptuando, é claro, os grupos em que a concorrência masculina seja reduzida ou nula.

Acresce ainda o facto de que em breves annos os estudantes do sexo masculino assustados á saída dos liceus pela difficuldade de collocação no magistério secundário, debandarão em massa, deixando o campo livre ás senhoras que já hoje, levadas em contra partida pelas facilidades de ingresso nos liceus masculinos, invadem as Faculdades (principalmente alguns grupos) excedendo numa maioria assustadora a matricula dos estudantes do sexo masculino.

Em alguns annos pois os liceus não terão uma grande tendência para serem regidos unicamente por senhoras ?

Tendo confiado a V. Ex^a com a mais espontânea franqueza e confiança o aspecto lamentável da situação em que encontram os candidatos ao estágio liceal, como um filho expõe a seu pai a necessidade que o oprime

apeçam e esperam do claro entendimento e decisão que V.Exa tem demonstrado em casos semelhantes, uma resolução favorável para a sua petição que os porá ao abrigo da miséria e colocará as suas famílias sob égide da Protecção á Família, apanágio do Estado Novo ,

P. D.

Lisboa, 8 de Setembro de 1939.

António Ferreira de Almeida

António Ferreira

António Ferreira

António Ferreira

José de Sousa Nello

José Lovell Lopes & Dias

Mamuel Bastos

Silvino Gomes Henriques

José Manuel Pires

José Dias

Fernando Teófilo Gonçalves

Fernando Augusto Brandão



Requiere a saber

Alonso de Camacho de Suse

Comandante de la Plaza

San Sebastian de la Cruz

Antonio José de la Cruz

Don Victor de Olivera

Martín de la Cruz

Antonio de la Cruz

ANEXO 28

LICEU NORMAL DE LISBOA

(PEDRO NUNES)

LISBOA

Repetição de Ensino Secundário

O Reitor do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)

Secretaria L. 342 N.º 803

Lisboa, 6 de Outubro de 1932

Referido ao officio

L.º N.º

Sobre o ensino das línguas vivas

Entre os problemas que preocupam esta Reitoria, não é dos menos graves o que respeita á formação dos professores de línguas estrangeiras.

Concorda a Rep. com o que se pede a Reitoria do Liceu Normal de Lisboa, Tratando-se de um problema que se resolve, em parte, pela pratica, que nem o Liceu nem a Escola Superior lhes deu sufficientemente. Não têm eles, em regra, recursos para tomarem professores e não passam de expedientes de ocasião os que têm sido usados para suprir esta falta. No ano findo, aproveitei o ensejo, que se me deparou, para proporcionar a um estagiário do 3º grupo uma leccionação no Colégio Alemão, a fim de que praticasse a língua; mas esta leccionação, se facilitava esta pratica, prejudicava o próprio estágio. Outro estagiário do mesmo grupo tomou a iniciativa de atrair ao Liceu um joven alemão, que almoçava com elle, passava com elle, e assim lhe dava lições praticas; e, pago por esse estagiário, este professor convivia com todos, e alguns das lições individuais, a preços módicos. Parece-me achar-se esboçada, neste exemplo, a solução do grave problema: aproveitar estrangeiros residentes em Portugal ou aqui instalados por algum tempo, por qualquer motivo,

Mostram os factos que, dos estagiários dos grupos 2º e 3º, são aqueles que alguma vez se encontraram em circunstâncias excepcionais, favoráveis á aprendizagem das línguas, possuem esse conhecimento bastante para as ensinarem: falta-lhes a pratica, que nem o Liceu nem a Escola Superior lhes deu sufficientemente.

Não têm eles, em regra, recursos para tomarem professores e não passam de expedientes de ocasião os que têm sido usados para suprir esta falta. No ano findo, aproveitei o ensejo, que se me deparou, para proporcionar a um estagiário do 3º grupo uma leccionação no Colégio Alemão, a fim de que praticasse a língua; mas esta leccionação, se facilitava esta pratica, prejudicava o próprio estágio.

Outro estagiário do mesmo grupo tomou a iniciativa de atrair ao Liceu um joven alemão, que almoçava com elle, passava com elle, e assim lhe dava lições praticas; e, pago por esse estagiário, este professor convivia com todos, e alguns das lições individuais, a preços módicos.

Parece-me achar-se esboçada, neste exemplo, a solução do grave problema: aproveitar estrangeiros residentes em Portugal ou aqui instalados por algum tempo, por qualquer motivo,

13/2600

P. 273

para, mediante uma pequena remuneração, os atrair ao Liceu, pondo-se em contacto com os estagiários. A Junta de Educação Nacional em colaboração com o Instituto Francês apresentou já esta solução ao Liceu; mas nada pode fazer-se, sem haver verba para tal fim, e a hipótese parece digna de estudo, tanto mais que o subsídio do Estado, para cada professor, não teria de ser, nestas condições, superior a 10:000\$00 anuais, se tanto fosse preciso.

Solicito a esclarecida atenção de V.Exa para este assunto.

O ensino das línguas estrangeiras nos liceus não dá rendimento bastante, e para isso deve concorrer a circunstância de haver professores que não as dominam suficientemente. Os alunos dos liceus, que depois entram nas Universidades, saem destas sem o uso razoável das línguas e, ao ingressarem no professorado, não de resentir-se desta deficiência. Os dois anos de estágio, em que os estagiários sentem a necessidade de praticar as línguas porque têm de as ensinar na presença do metodólogo e andam com a preocupação do Exame de Estado, não occorrem propícia para este indispensável aperfeiçoamento. Muito conviria, por isso, que o Estado proporcionasse aos estagiários os meios de o fazerem - não em aulas regulares, que se teriam em cursos magistrais, mas em práticas individuais, que os estagiários, pelas razões expostas, não deixariam de procurar.

É o governo que contribuir para a solução do grave problema do ensino das línguas vivas que determina esta exposição, que submete ao alto critério de V.Exa.

Saúde e Fraternidade

O Reitor,

António J. de A. Ribeiro

R/O

1

Normal de Lisboa

14 1724

14 Outubro

2

Em referencia ao assunto constante do officio dessa Reitoria nº 803 L.º 34, de 6 de corrente, informo V.Ex.ª de que S.Ex.ª o Ministro, por despacho de hoje, concordou com a exposição de V.Ex.ª, devendo ser tomada em consideração no momento de ser elaborado o próximo orçamento.

O Director dos Serviços

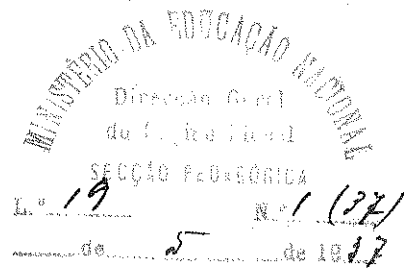


ANEXO 29

ENGLISH LESSONS

CURSO DOS LICEUS

4º e 5º anos.



J. Alves de Oliveira

MEMÓRIA EXPLICATIVA

As normas orientadoras do ensino de Inglês definem assim o seu objectivo: A primeira e principal finalidade d'este estudo é a tradução para Português correcte, não a tradução literal e inconsciente das palavras, mas a interpretação fiel do pensamento do autor. A segunda finalidade é o uso oral da língua compatível com o pouco tempo de que se dispõe para a estudar e com o ambiente da escola, que não é o mais apropriado para este estudo. E, finalmente, a terceira é a capacidade de escrever a língua, embora com deficiências.

Para, de facto, se chegar a este conhecimento integral da língua inglesa, estabelece a nova reforma um plano bem definido, sem grandes exigências, como lá se diz textualmente, mas intransigente quanto ao rendimento mínimo a obter.

O espírito nacionalista, em obediência à nova e patriótica ideologia--Nada contra a Nação--Tudo pela Nação--alarga a sua providência até às coisas mínimas. Na sua ânsia de renovação nacionalista, nada lhe escapa. Penetra no âmago das coisas, analisa-as e informa-as de novo. O próprio ensino das línguas estrangeiras, aparentemente fora do quadro nacionalista, é, nos programas novos, focado e reformado no sentido nacionalista, que é o sentido das realidades modernas, com base tradicionalista. É preciso estudar, sim; estudar só o que for possível. Mas é preciso ficar sabendo aquilo que uma vez se estudou. Estudar tudo e nada ficar sabendo, isso não serve. É preciso acabar de vez com essa mistificação.

O programa de Inglês, o que nos interessa para o caso, é bem representativo desta nova orientação. Sendo esta língua uma das de mais difícil pronúncia, começa o programa por impor a adopção obrigatória dos símbolos fonéticos da Associação Internacional de Fonética (A.P.I.), cautelosamente condicionando o seu emprego, em vista de se tratar de um meio e não de um fim a atingir.

Paralelamente a esta aprendizagem vai-se fazendo a do vocabulário e da gramática, sem decurar as frases e expressões idiomáticas. À margem e a propósito dos ensinamentos do livro devem os alunos tomar as suas notas e o professor dar as indicações necessárias para que este trabalho não resulte improfícuo. Mais tarde são os alunos abandonados à sua própria iniciativa, sem que o professor se dispense de fiscalizar o trabalho feito exclusivamente por eles.

Com esta preparação devem os alunos, ao iniciar o programa do 5º ano, estar senhores de conhecimentos, que lhes permitam estabelecer o paralelismo entre as formas idiomáticas inglesas e as suas equivalentes no Português. Por outro lado, com os elementos linguísticos adquiridos já se pode ensinar a retradução, isto é, a redacção seguida sobre dados ou tópicos.

Como remate ou corôa deste estudo, intensifica-se, no último período escolar deste ano, a tradução escrita de textos, à primeira vista, quere dizer, não estudados, feita, a princípio, com o auxílio do dicionário e do professor, que orientará este trabalho de modo que os alunos fiquem aptos a interpretar, sem dificuldades de maior,

as obras dos autores ingleses.

Eis, em síntese, a longa caminhada, que o estudante de Inglês tem de fazer através dos dois primeiros anos, ou seja, ~~nos~~ nos anos 42 e 52.

Traçado o plano, importa dar-lhe execução. Vejamos, pois, até que ponto o nosso livro se coaduna com o programa. Abre com o alfabeto, os numerais cardinais e o vocabulário relativo à série taxativamente marcada: aula—nomes, forma, cor, número e posição dos objectos, tendo sempre presentes aqueles dois preceitos—a) aquisição gradual do vocabulário, em face dos textos, pelo método globalístico, de forma que a palavra se apresente no seu elemento próprio—a frase; b) explicação cuidada e gradual dos factos gramaticais que vão ocorrendo no texto.

Não foram esquecidos os dois princípios metodológicos contidos na nota relativa a livros para o ensino, isto é, a transcrição fonética das palavras e frases de pronúncia menos evidente, no fim da respectiva lição, e a impressão das palavras e expressões novas de cada texto, em normando.

Logo desde as primeiras lições é o nosso livro dominado pela sugestão da melhor dição inglesa e pela apresentação dos assuntos sob forma interessante para o aluno. Achamos insensatas e impertinentes, por pueris ou maliciosas, as acusações formuladas contra o nosso livro, com base nestes dois factos. Não será realmente pueril dizer que o livro é bom, mas é difícil por estar redigido em bom inglês? Ou não será maldade desaconselhar a aquisição de um livro, que

se reconhece e confessa estar bem feito e ser interessante para os alunos?

Aos detractores do nosso livro lembramos que ele foi escrito para se dar na escola, isto é, com o auxílio do mestre, e, portanto, não serve para os autodidactas. Não compreendemos o que seja o autodidactismo em línguas. Perdõe-se-nos este desvio em defesa do nosso livro.

Os assuntos continuam a ser tratados pela ordem taxativamente marcada nos programas: corpo humano; tempo, suas divisões, datas; idade; jogos; a casa; a família; alimentação. Para quebrar a monotonia alterná-mos estes assuntos com as pequenas anedotas e as nursery rhymes.

Procurámos atenuar a banalidade dos assuntos, apresentando-os sob forma tanto quanto possível atraente, jocosa, e até, por vezes, cómica; porque o que importa é que às dificuldades da aprendizagem da língua não acresçam as do assunto, e que a exposição se faça de modo a despertar nos rapazes gosto e interesse.

Devemos dizer com a franqueza e sinceridade, que nos caracterizam, e também com a autoridade, que nos dá os quarenta anos de prática deste ensino, que achamos descabida a exigência de redacção de cartas no 4º ano, e parece-nos que só por lapso se pode explicar tal exigência nesta altura do curso, pois a redacção de cartas é bastante difícil mesmo para quem já conhece regularmente a língua.

No 5º ano, sim, aí damos à redacção de cartas toda a importância, que ela deve merecer-nos. Para lá remetemos os que não puderem dar-nos razão. Neste ano prossegue o desenvolvimento do programa pela ordem ali imposta.

No nosso livro é a matéria, por vezes, tratada com certa profusão. Pensamos que é este um dos casos em que se pode invocar o velho aforismo quod abundat non nocet. Em nosso entender, é preferível ter muito por onde escolher, por a matéria ser abundante, a não ter que dar, por ela ser escassa.

A parte do programa do 5º ano relativa à cidade e à vida cidadã, é apresentada concretamente com referência a Londres. Levou-nos a esta interpretação este passo contido na rubrica Observações: também nesta altura (6º ano) que o aluno, já se possa efectiva dos elementos essenciais da língua, e familiarizado, ainda que timidamente, com o que a vida inglesa tem de peculiar, vai ter ensino, etc., etc.

Na parte descritiva da natureza, cuja finalidade é a aquisição do vocabulário e fraseologia paisagista nas suas várias modalidades, pareceu-nos mais interessante, sob todos os pontos de vista, conservar os trechos descritivos da beleza da paisagem portuguesa (Estoril, Cascais, Cintra). O nosso livro é rico de recursos metodológicos com vista à aquisição das três finalidades deste ensino — interpretação, conversação e redacção.

Em conformidade com a doutrina contida na rubrica Livros para o ensino, é o nosso livro dividido em lições, e contém, em anotações

a cada uma delas, a parte gramatical distribuída pelos dois anos.

Para facilitar a consulta da matéria gramatical aplicável, se publica, em apêndice, um índice remissivo da gramática, quadros esquemáticos gramaticais, etc. Contém ainda o livro inúmeros diálogos, ques-

tionários e exercícios.

Em conclusão:

É velho e reilho dizer-se que o ensino será o que for o mestre, isto é, o êxito do ensino depende quasi exclusivamente do seu agente, que é o professor. Mas a verdade é que pouco adiantará a pericia do mestre, se o sujeito do ensino, isto é, o discípulo, fôr destituído de dotes naturais e de qualidades de trabalho. Ao trabalho e interêsse do mestre tem, pois, de corresponder, em contra-partida, o trabalho e interêsse do aluno, sendo o ensino, por assim dizer, a resultante das duas actividades, dos dois interêsses, que se conjugam e completam.

Dêle, do ensino, nasce, como floração, o saber; como fruto, a educação. O livro é o horto, onde se faz esta cultura. Se êle fôr o intérprete fiel do programa e impregnado de zêlo nacionalista, será como uma benção de Deus.

Oxalá o nosso, no entender dos educadores, satisfaga a ~~estes dois~~ ~~estes dois~~ requisitos.

Cumpra-nos finalmente dizer que o original da presente edição foi submetido à competente e cuidada revisão de Miss Dulfín, a quem, neste lugar de honra, tributamos publicamente as nossas homenagens e o nosso profundo reconhecimento.

Lisboa, Maio de 1937.

ANEXO 30

MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SECUNDÁRIO

SECÇÃO

Pedagógica

Guia

Vai o Sr. Dr. José Alves de Oliveira, professor do Liceu de Passos Manuel, em Lisboa, entregar ao Tesoureiro do Conselho Administrativo do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes) a quantia de 600,00 (Seiscentos escudos) destinada a remuneração dos professores encarregados, nos termos do decreto Nº 25.447, de 1 de Junho do corrente ano, da apreciação das obras da sua autoria intituladas "English Lessons" e "Gramática Moderna da Língua Inglesa" destinadas ao ensino secundário e cuja aprovação solicita, de harmonia com o mesmo decreto.

Direcção Geral do Ensino Secundário, em 3 de Agosto de 1935.

Pelo Director Geral

Chefe da Secção Pedagógica.

Esta guia é passada em triplicado, ficando um exemplar no Liceu Normal de Lisboa e devendo os outros, com recibo, ser entregues ao interessado que ficará com um em seu poder e entregará o outro na Direcção Geral.

ANEXO 31



MÉTODO DE INGLÊS

por P. Júlio Albino Ferreira

Memória explicativa do plano da obra

Este Método, que já por mais que uma vez mereceu as honras da aprovação e que ha já bastantes anos vem sendo adoptado em tantos ~~de~~ estabelecimentos de ensino, tendo merecido elogios de muitos professores, foi agora cuidadosamente adaptado aos actuais programas officiais para o 4º e 5º ano do curso dos Liceus e enriquecido com mais algumas histórias e pequenas anedotas e provérbios e bastantes notas muito úteis para os principiantes. De acôrdo com o espírito do programa, em que se preconiza um método misto, vão essas notas em português. Dentro ainda dêsse espírito vai em português, no primeiro ano, a parte gramatical; no segundo, em que os alunos já devem ter um certo conhecimento de inglês, nesta língua são apresentadas as respectivas noções gramaticais. A essa parte gramatical se prestou grande interêsse e pelas lições se distribuiu, conforme os programas preceituam, incluindo-se no fim o respectivo índice remissivo e um apêndice gramatical. -- Na impressão definitiva imprimir-se-ão todas as notas em corpo 8 (o mesmo em que se encontram as notas da página 21). -----

O Método, além de grande número de trechos sobre os assuntos indicados nos programas, escolhidos de forma a

tornarem interessante e atraente o estudo da língua inglesa, contém muitos exercícios orais, escritos e de conversação baseados nos trechos estudados e destinados a familiarizar o aluno gradual e progressivamente com o vocabulário e com a morfologia e sintaxe inglesas.

Com o fim de facilitar o estudo da pronúncia e leitura e de acôrdo com o programa, adoptou-se, como o autor sempre fez, a transcrição fonética com os símbolos da Associação Fonética Internacional. Esta transcrição é feita de dois modos: palavras ou frases idiomáticas no fim das ~~xxix~~ lições, e algumas transcrições completas no fim do volume. Estas transcrições foram revistas por distintos fonetistas ingleses e por um ilustre professor de inglês foi revisto o livro. -----

Para bem fixar os conhecimentos adquiridos julgou-se muito útil incluir uma parte de revisão a meio do quarto ano, pois já diziam os antigos: Repetitio mater studiorum.-----

O preço que o apresentante pretende atribuir a cada exemplar é de

Pôrto, 17 de Maio de 1937.

Julio Pinto dos Santos
Deolinda Ferreira da Silva Santos

Em tempo se declara que o Método sobresaí também pela nitidez da impressão e emprêgo de papel que não fere a vista. J. Santos

ANEXO 32

19 - 1 (32) 127

Relatório do livro "English Lessons"
De J.Alves de Oliveira

Segundo a legislação em vigor, o livro "English Lessons", de J.Alves de Oliveira foi examinado quanto à "conformidade com os programas, pureza de doutrina, correção e clareza de linguagem, respeito pelas leis e interesses da Nação, observância de todos os preceitos e regras de natureza pedagógica,

Vai pois esta Secção considerar o livro "English Lessons", de J.Alves de Oliveira, sob todos estes aspectos.

1) Conformidade com os programas oficiais.

O livro está redigido de harmonia com os programas oficiais, no que respeita à aquisição de vocabulário e das noções gramaticais. Os textos são devidamente graduados desenvolvendo sucessivamente as diversas rubricas pela ordem indicada nos respectivos programas. Teve o autor o cuidado de acompanhar as lições de exercícios gramaticais e outros, de dificuldade crescente, que auxiliam o conhecimento do texto e servem de verificação ao estudo das regras de gramática.

As transcrições fonéticas, por meio de símbolos da A.P.I., das palavras novas que aparecendo no texto constituem um bom auxílio para uma leitura cuidada, familiarizando o aluno com a fonética da língua.

2) Pureza de doutrina.

A Secção concorda, nas suas linhas gerais com a doutrina exposta pelo autor no prefácio do seu livro "English Lessons", e verifica que o autor teve a preocupação de cumprir, com largo critério pedagógico, o que a lei preceitua sobre o ensino da língua inglesa.

3) Correção e clareza da linguagem.

Em matéria de correção e clareza de linguagem a edição do livro "English Lessons", que estamos examinando, apresenta uma considerável melhoria sobre as edições anteriores, e ainda pelas emendas propostas à margem, o que indica da parte do autor o propósito de apresentar obra cuidada, pelo que pouco haverá que dizer neste capítulo. Ainda assim, poderemos ~~indicar~~ apontar:—

a) o uso excessivo de "nice" em expressões tais como a "nice veranda", "a nice avenue", em que nos parece melhor o emprêgo de "beautiful", "splendid" ou "fine";

b) o emprêgo de "so-called" nas expressões "the so-called sun-ny coast" (pag. 249). "the so-called shell fish" (226), "the so-

Segundo a legislação em vigor, o livro "English Lessons", de J.Alves de Oliveira foi examinado quanto à "conformidade com os programas, pureza de doutrina, correção e clareza de linguagem, respeito pelas leis e interesses da Nação, observância de todos os preceitos e regras de natureza pedagógica,

Vai pois esta Secção considerar o livro "English Lessons", de J.Alves de Oliveira, sob todos estes aspectos.

1) Conformidade com os programas oficiais.

O livro está redigido de harmonia com os programas oficiais, no que respeita à aquisição de vocabulário e das noções gramaticais. Os textos são devidamente graduados desenvolvendo sucessivamente as diversas rubricas pela ordem indicada nos respectivos programas. Teve o autor o cuidado de acompanhar as lições de exercícios gramaticais e outros, de dificuldade crescente, que auxiliam o conhecimento do texto e servem de verificação ao estudo das regras de gramática.

As transcrições fonéticas, por meio de símbolos da A.P.I., das palavras novas que aparecendo no texto constituem um bom auxílio para uma leitura cuidada, familiarizando o aluno com a fonética da língua.

2) Pureza de doutrina.

A Secção concorda, nas suas linhas gerais com a doutrina exposta pelo autor no prefácio do seu livro "English Lessons", e verifica que o autor teve a preocupação de cumprir, com largo critério pedagógico, o que a lei preceitua sobre o ensino da língua inglesa.

3) Correção e clareza da linguagem.

Em matéria de correção e clareza de linguagem a edição do livro "English Lessons", que estamos examinando, apresenta uma considerável melhoria sobre as edições anteriores, e ainda pelas emendas propostas à margem, o que indica da parte do autor o propósito de apresentar obra cuidada, pelo que pouco haverá que dizer neste capítulo. Ainda assim, poderemos ~~INDICAR~~ apontar:-

a) o uso excessivo de "nice" em expressões tais como a "nice veranda", "a nice avenue", em que nos parece melhor o emprêgo de "beautiful", "splendid" ou "fine";

b) o emprêgo de "so-called" nas expressões "the so-called sunny coast" (pag.249), "the so-called shell fish" (226), "the so-called London County Council" (pag.176), que nos parece um tanto anbiguo para traduzir a expressão portuguesa assim chamada, parece-nos melhor "as it is called" (the sunny coast, as it is called);

c) "a swiss-looking town", referindo-se a Sintra . Não se terem razões suficientes para a considerarmos como tal.

d) "The king is quite marvelled at the sight;,. (pag.152)

"You will certainly be marvelled at"... (pag.259)

Em inglês encontramos a expressão " to marvel at something";
(You will certainly marvel at" ..);na voz passiva empregariamos antes "quite amazed" or "astonished";

e) "Water is in a decanter". Às refeições empregariamos antes
"a jug" ou "carafe".

4) Respeito pelas interêsses da Nação.

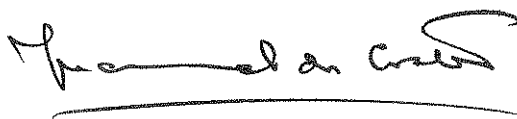
Como era de esperar num livro que se destina a ser manuseado por estudantes em pleno período de formação, nada se encontra nele que possa, de qualquer forma, infringir as leis ou ferir os interêsses da Nação. Muito pelo contrário o livro "English Lessons", de J.Alves de Oliveira , recomenda-se sob este ponto de vista pelas descrições que apresenta de Sintra e da Costa do Sol.

5) Observância de todos os preceitos e regras de natureza pedagógica.

Ao organizar o seu livro "English Lessons", o autor teve sempre em consideração o cumprimento escrupuloso dos programas vigentes, desenvolvendo-os de harmonia com os ensinamentos da moderna pedagogia. A exposição da matéria é devidamente graduada e os textos profusamente ilustrados. A boa qualidade do papel, a nitidez da impressão, o tamanho do tipo , a solidez da cartonagem tornam o manuseamento cómodo e a leitura fácil.

Esta secção atendendo às muitas qualidades reveladas no livro "English Lessons ", de J.Alves de Oliveira , propõe que ele seja aprovado e concorda com o preço de 15\$00 por cada exemplar proposto pelo autor.

Lisboa, 30 Julho de 1937



ANEXO 33



P. Júlio Albino Ferreira

Selecta Inglesa

Memória explicativa do plano da obra

A selecta acima referida, adaptação da antologia do Método de Inglês do P. Júlio Albino Ferreira feita quasi só com materiais coligidos por êle para um novo livro de inglês, obedece inteiramente à letra e ao espírito do programa de inglês para o sexto ano dos liceus. Como é fácil verificar, tem trechos interessantes, variados e devidamente graduados relativos aos diversos assuntos do programa, que vão indicados ao lado do respectivo índice. A seguir contém o livro uma antologia literária, organizada com trechos bem escolhidos dos escritores ingleses modernos e contemporâneos mais representativos. O número de trechos é perfeitamente compatível com o tempo lectivo, atendendo ao conhecimento que devem ter já do inglês alunos que se encontram no 6.º ano do liceu e tendo ainda em vista que o espírito do programa é que os alunos se desembarquem o mais possível na tradução para poderem depois utilizar-se de livros ingleses para os seus estudos.

O preçº que o apresentante pretende attribuir a cada exemplar é de quinze escudos.

Porto, 13 de Junho de 1937

Júlio Pinto dos Santos

Teolinda Ferreira da Silva Santos

ANEXO 34



MEMÓRIA EXPLICATIVA

A Selecta Moderna da Língua Inglesa é o complemento natural e necessário do ensino ministrado nos anos 4º e 5º--fase de iniciação e transição--e o seu conteúdo, segundo a letra dos programas, deve ser a coordenação e aplicação do ensino daqueles dois anos. Essa coordenação e aplicação têm de se fazer in concreto, isto é, o ensino tem de se fazer sobre textos, cujo assunto, na letra dos programas vem a ser: A vida inglesa: ilhas britânicas--principais cidades inglesas; comércio e indústria--meios de comunicação e transporte; regime escolar --escolas, colégios, universidades. Império Britânico--colônias, domínios e protectorados; exército e marinha. Os Estados Unidos da América do Norte.

Das intruções orientadoras deste ensino, inscritas nos programas, sob a rubrica Observações, colhem-se mais os seguintes dados relativos ao 6º ano, para definir melhor o objectivo do estudo da língua inglesa: a) a capacidade de bem entender (traduzir) a a língua escrita (objectivo principal deste ensino...); e secundariamente b) O uso oral da língua inglesa em assuntos mais correntes--limitado a pequenas frases, ao que é possível adquirir fora do ambiente apropriado; c) A capacidade de escrever na língua estrangeira, ainda que com as inevitáveis deficiências; d) A capacidade de entender a linguagem falada, quando o interlocutor tenha em conta que se dirige a um estrangeiro, no caso, a um principiante.

E mais adiante diz o programa: No 6º ano continua-se a conso-

lidação e alargamento dos conhecimentos adquiridos. O aluno já
deverá estar apto a fazer exercícios de redacção livre, timida-
mente ensaiados no ano anterior, com a composição de cartas mui-
to simples. Importa principalmente que, em face de um assunto dado,

o aluno esteja apto a servir-se do vocabulário conhecido, tradu-
zindo o seu pensamento em frases correctas, ainda que simples.

É também nesta altura que o aluno, já de posse efectiva dos
elementos essenciais da língua e familiarizado....com o que a
vida inglesa tem de peculiar, vai ter ensejo de entrar em con-
tacto com aquilo a que se pode chamar a cultura do povo cuja
língua está estudando,.....

E mais adiante ainda, entre os pontos capitais do ensino do
Inglês, enumeram-se os seguintes; evidentemente com vista ao 6º
ano: Resolução gradual de pontos de gramática, os quais devem ter
sempre um carácter lógico e vivo; exercícios de retracção, de-
vidamente preparados, com vista ao emprêgo de frases e idiomas
já conhecidos; exercícios de composição livre--cartas, descrições,
etc.

Nunca se perderá de vista que se está lidando com uma língua
viva, devendo tornar-se o aluno consciente da existência das for-
mas fortes e fracas e das alterações fonéticas que se observam
na flexão das palavras, etc.

Convém ainda muito a criação de centros de interesse à volta
do estudo da língua--recitação de poesias de dificuldade cres-
cente, audições de gramofone, devidamente preparadas, narrações de
pequenas anedotas, troca de correspondência com estudantes da lín-



gua inglesa, etc.

Finalmente, sob a rubrica Livros para o ensino diz-se textualmente: A Selecta Inglesa destina-se ao 6º ano e conterá os trechos adequados à respectiva parte do programa, os quais podem ser originais ou, de preferência, transcritos de autores ingleses. Conterá ainda uma pequena antologia de trechos de valor cultural, escolhidos de autores ingleses e alguns norte-americanos, modernos e contemporâneos.

Eis, em síntese, as instruções oficiais a observar na elaboração desta obra, que temos a honra de apresentar ao douto e esclarecido critério das autoridades escolares, que superintendem no exame e escolha de livros para o ensino secundário.

Vejamos agora até que ponto a nossa obra se coaduna com a letra dos programas. Habitados a interpretar os programas oficiais do Inglês, através de vinte longos anos, que tantos são os que conta a ~~passagem~~ aprovação dos nossos livros destinados a este ensino parece-nos ter mais uma vez sido intérpretes fiéis, -- mais do que isso, -- escravos da letra dos programas, como vamos demonstrar com estes à vista e o livro na mão.

Começando pelo assunto dos textos, basta ler os títulos para se concluir a priori que todos êles focam aspectos da vida inglesa, interpretada segundo as ideologias dos autores (nomes de indivíduos, revistas, jornais, etc.), que os subscrevem.

Na antologia figuram, por assim dizer, só estrêlas de primeira grandeza. E, a-pesar-de condicionada nos programas pela cláusula

de pequena, e da nossa intenção de a não alongar, ela resultou relativamente longa, dada a riqueza e vastidão da literatura, da qual é, pretensamente, representativa.

Na parte textual da antologia relativa aos Estados Unidos da América do Norte, limitámo-nos, como não podia deixar de ser, a meia dúzia de ~~setenta~~ nomes de entre os mais consagrados e típicos, da idade moderna e contemporânea.

Ainda na parte textual se topa aqui e ali com trechos de adaptação e compilação. Compreende-se que, por vezes, não é fácil nem mesmo possível encontrar ~~passagens~~ nos autores, em forma conveniente e seguida, um determinado assunto do programa. Só há então uma solução—aproveitar a doutrina, alterando tão atenuadamente quanto possível, a sequência e até a forma literária. Fizemos, todavia, essas alterações com toda a precaução, conservando o mais possível a forma original.

Das rubricas de aplicação exclusiva ao ensino do 6º ano infere-se que êste deve ser coordenado e aplicado em ordem ao estudo da vida inglesa; que os pontos desta a estudar estão taxativamente definidos no programa; que através da parte antológica, embora abreviada, se pode lançar um olhar retrospectivo sobre a evolução literária; que no termo do 6º ano se deve ter atingido eficazmente as três finalidades do ensino do Inglês: capacidade de traduzir fielmente o pensamento de um autor, o uso oral da língua compatível com o pouco tempo, de que se dispõe para estudar e o ambiente pouco apropriado a êste estu-



do, e finalmente a capacidade de escrever, embora com deficiências.

A primeira destas finalidades ficará inteiramente assegurada com o estudo bem orientado dos textos.

Não faltam na Selecta meios de tornar efectiva a aquisição das outras duas finalidades--falar e escrever. Há no decorrer do livro farta colheita de trechos em forma de diálogo ou que facilmente se prestam à transformação em diálogo. Citamos, ~~para~~ exemplo, a reprodução dos discos do Curso de Viagem do Instituto Linguaphone, de Londres e, de modo geral, todos os trechos, em que é versado o tema Educação. É prática velha entre os mestres interrogar os alunos sobre o conteúdo dos trechos, formulando sobre estes perguntas e respostas.

A capacidade de escrever a língua, embora em forma elementar, afigura-se-nos ser a de mais difícil aquisição. Difícil, sim, mas não impossível. O nosso Método English Lessons prevê a dificuldade, e, de princípio a fim, procura vencê-la por todos os meios adequados àquela primeira fase do ensino. Há ali um verdadeiro arsenal de armas para vencer nesta luta, apresentadas sob as designações de Written tests, picture composition, letters, papers, não falando na sólida preparação gramatical, embora o estudo da gramática ali tenha de ser ocasional e dispersivo, como é próprio da fase de iniciação.

Agora corta-se o nó górdio, permita-se-nos a expressão, com a sistematização gramatical como se impõe oficialmente (Resolução gradual de pontos de gramática, os quais devem ter sempre um caracte

lógico e vivo) nesta fase complementar do ensino, e com uma série de vinte ~~§§§§§§~~ e nove lições práticas, preparatórias da solução da prova escrita do exame do 6º ano, além do mais que fica à iniciativa dos mestres.

A propósito vem dizer que nos permitimos recomendar a consulta da nossa Gramática Moderna da Língua Inglesa para completar o estudo de alguns capítulos. Esperamos que nos seja perdoada a insistência com que o fizemos, pois foi não tanto na intenção de o reclamar, sendo, como é, sobejamente conhecido do público, como na mira de não avolumar mais a Selecta e indicar ao estudante uma gramática nova, clara, sintética sem ser omissa, e sobretudo bem sistematizada, com orientação científica e moderna, segundo a expressão da Comissão de livros da presidência do Ilustre Lente de Faculdade de Letras de Lisboa, Dr. Frederico Laranjo, no parecer que a propôs para aprovação oficial. Foi com grande surpresa e espanto que recebemos a informação de que a gramática não podia ser adoptada oficialmente por determinação superior, que proscreeu a gramática do ensino, como livro desintegrado. (Mas foi superiormente permitida a ~~§§§§§§~~ adopção de uma gramática para o Francês). Acatemos esta determinação, e ~~§§§§§§§§~~ aguardemos outra mais conforme com a nossa maneira de ver sobre este assunto. Precisamente por esta razão, quer dizer, por termos de integrar a gramática na Selecta, vemos esta acrescida de uma boa centena de páginas, pois os assuntos de natureza gramatical tomam forçosamente um grande incremento, relêvo e importância na última fase do ensino de uma língua.



Foi para atenuar um pouco este inconveniente de se avolumar o livro com as notas de interpretação do sentido, de sistematização gramatical e de aplicação à escrita, que resolvemos publicar estas em Separata, graciosamente, é claro, e como Apêndice do livro.

A publicação em separata tem ainda outras vantagens, como a de facilitar a composição e impressão do livro, desobstruindo-o de algarismos de referência, de notas de fundo de página, e dando-lhe assim uma apresentação gráfica mais estética, e tem ainda a vantagem de permitir a consulta paralela, quer dizer, o estudante pega na separata, abre-a onde lhe convier, e coloca-a ao lado do livro para estudar a sua lição. Fica assim entendido que a separata faz parte integrante do livro para todos os efeitos.

Ainda a título de esclarecimento, e para o facto não causar estranheza, convém lembrar que Londres foi focada, sob vários aspectos no nosso Método English Lessons. Isto, porém, não obsta a que no decorrer da nossa Selecta se lhe façam muitas referências, como centro e cabeça, que é, do Império Britânico.

Para concluir esta já longa memória explicativa falta apenas dizer que, em obediência à conveniência ~~da~~ da criação de centros de ~~interesse~~ interesse, preconizada nos programas, --entre outros as audições de gramofone, integrámos no nosso livro o texto de dez discos do Travel Course of the Linguaphone Institute of London, cuja representante única na Metrópole e nas Colónias é a Firma Costa, Correia & Silva, com sede no Porto, R. da Picaria, 68, à qual prestamos neste lugar de honra os mais vivos protestos da

nossa gratidão pela autorização graciosa, que tão gentilmente nos concedeu para a reprodução dos aludidos dez discos, que figuram no nosso livro.

Sôbre o alcance desta novidade pedagógica basta dizer, como é de uso, Roma locuta est—falou a autoridade dimanada do Ministério da Educação Nacional para dar sanção oficial a uma prática até hoje de iniciativa ~~exclusivamente~~ exclusivamente particular nos nossos estabelecimentos de ensino secundário oficial. Dela se pode dizer com verdade—Finis coronat opus.

Quando o estudante está de posse de todos os elementos de uma língua a ponto de a dominar, então é o momento azado para apor ao estudo este remate: audição da língua com a dicção impecável de três professores da Universidade de Cambridge—Miss K. F. Forde, B.A., Mr. V. C. Clinton Baddeley, M.A., e Mr. A. Lloyd James, M.A..

Este livro foi submetido à competente e cuidada revisão de Miss Bulfin, a quem agradecemos muito reconhecidos a valiosíssima colaboração, que nos prestou.

Lisboa, Maio de 1937.

Yves Alvarado

117 - 1 (28) 70. 122
V
Lido o expediente
Ass. do ap. 117
C. M.
A Selecta da Língua Inglesa, de J. ~~Alves~~ de Oliveira, foi examinada por esta Secção segundo disposições legais em vigor, conforme o relatório seguinte.

A Selecta destina-se ao ensino da língua inglesa no 6º. ano dos liceus e os textos estão compilados de acordo com as rubricas exaradas no respectivo programa e, de uma maneira geral, pela ordem que ali se aconselha.

A descrição geográfica das Ilhas Britânicas, o comércio e indústria, meios de comunicação e transporte, etc., cidades inglesas, o regime escolar e outras fontes de actividade estão bem documentados, pelo que o aluno poderá adquirir, com o conhecimento da língua, uma visão de conjunto do Império Britânico e da vida inglesa no que ela tem de mais peculiar.

Dá-nos o autor também, através da compilação de textos bem ordenados, numa ideia geral sobre os Estados Unidos da América do Norte, seguindo nisso, como no mais, as indicações dos programas cujo intuito também é "familiarizar o aluno com a cultura do povo cuja língua está estudando" e, por conseguinte com as manifestações principais do seu génio criador. A antologia dos autores ingleses e norte americanos, modernos e contemporâneos, que o autor reuniu no seu volume, completa este desideratum.

São numerosos (61) e relativamente extensos os trechos, em que o autor desenvolve as rubricas do programa, que todas se podem considerar ilustradas com boa variedade de trechos, focando os assuntos indicados. Assim, a rubrica Ilhas Britânicas - principais cidades inglesas, compreende os seguintes trechos: John Bull's ~~Estado~~, The United Kingdom (três compilações), A trip by car to the South of England, Portsmouth, Plymouth, Land's End Salisbury Plain, Oxford and Cambridge, London, Birmingham, Liverpool and Manchester, The Lake District, Wales and the Isle of Man, Scotland, Highlands, Glasgow, Aberdeen, Edinburgh, Inland, The Irish Lakes, etc., o que tudo revela a preocupação de bem documentar os assuntos que o aluno deve especialmente conhecer.

Pelo que respeita à pureza da linguagem não tem esta Secção reparos a fazer, porquanto os trechos são como o programa aconselha extraídos, na sua maioria, de publicações de bons autores ingleses e outras obras de carácter didático, o que bem abona da correcção da linguagem usada e do critério que presidiu à selecção dos textos compilados.

Nada encontrámos em todo o livro que possa lezar os superiores interesses da Nação ou ainda mesmo ferir, de algum modo, as nossas susceptibilidades de raça. Os textos que desenvolvem as rubricas do programa são descritivos e de natur

didática. A antologia de autores reúne passos de escritores ingleses modernos e contemporâneos, onde não encontramos referências históricas, religiosas ou etnológicas que possam suscitar melindres. Não podemos porém deixar de observar que H. C. Wells, está muito longe de ser o autor indicado, para se compilarem textos sobre matéria de religião cristã, mormente para uso dos alunos do Liceu. Refiro-me no passo "The Teaching of Jesus" (pag. 152), em que o escritor interpreta com brilho, mas a seu modo, matéria de tanta ponderação.

Ná mesma ordem de ideias é certo de que os alunos beneficiam mais com a leitura de passos extraídos das obras menos conhecidas dos autores compilados, substituiriam os trechos "Modest" (que de resto nos parece deslocado) e of the Year, por outros extraídos de Guilliver's e Robinson ~~Cruiso~~ dos mesmos escritores.

Quanto à observância de todos os preceitos e regras de natureza pedagógica, o plano do livro está traçado acôrdo com a matéria do programa e com as indicações a que deve obedecer uma Selecta para o 6º. ano. Além dis o autor presta bons serviços ao aluno, com a publicaçã em apêndice de regras gramaticais, significados, forma idiomáticas e transcrições fonéticas, referidas aos tês, pelo que concordamos com a doutrina exposta no pr fácio da Selecta Moderna da Língua Inglesã, que estamos examinando.

Para ficar completa deveria a obra ser acompanhada boas gravuras referentes aos textos, mapas geograficos das regiões descritas, gráficos elucidativos, etc.. Co preendemos porém que tudo isto iria encarecer muito o custo de um livro que se destina a estudantes em situa ção econômica pouco desafogada, pelo que, e ainda por outras razões, se reserva para a devida altura o volta mos a insistir sôbre êste ponto.

Pelo que acima deixamos exposto e atendendo às muitas qualidades reveladas na obra

A B = Secap de J.N.G. e a parte que
 se encontra - liberto absoluta de

Lingua English on 7 shoes a shoe

Leibos, 30 a just a 013

Journal de bord

Desenvolvimento de atividades de planejamento de

171847

ANEXO 35

289
O professor José Alves de Oliveira, autor dos livros ENGLISH LESSONS e SELECTA MODERNA DA LÍNGUA INGLESA, aprovados oficialmente para o ensino de Inglês, o primeiro para o 4º e 5º anos dos liceus e o segundo, para o 6º, alegando que não pode reeditar estas obras com o número de páginas da última edição, em vista do baixo preço que inicialmente marcou, da pequena tiragem das edições dos últimos anos, do agravamento das matérias primas e da mão de obra resultante da guerra, e do custo da composição em língua estrangeira, que é quasi o dobro do que seria na língua nacional, requere autorização para reeditar as ditas obras com redução para dois terços aproximadamente do número de páginas, pela supressão criteriosa de certas matérias que indica, sem que tal supressão prejudique de qualquer modo o valor pedagógico dos dois livros.

Convém examinar esta última condição e verificar se ela se realiza, isto é, se é possível subtrair à última edição das referidas obras escolares parte do seu conteúdo sem que deixem de conter toda a matéria dos programas com o desenvolvimento suficiente para que o ensino realizado com o seu auxílio possa continuar a fazer-se com a mesma eficiência que dantes.

Examinados atentamente os dois compêndios, verifica-se, efectivamente, que:

1º- O método English Lessons aprovado para o 4º e 5º anos dos liceus contém numerosas repetições de matéria cuja omissão não só ^{não} prejudica, mas antes beneficiará a futura edição. Assim:

- a) Encontram-se neste livro muitos exercícios escritos ^e orais acompanhados das respectivas soluções ou repetidos com estas, que se poderiam admitir em pequeno número a título de exemplo, mas que ~~se~~ são em grande parte dispensáveis dada a sua abundância. Em vários exercícios pretende-se a interpretação de palavras na própria língua inglesa, prática pouco aconselhável nesta fase do ensino de Inglês, especialmente no 4º ano.
- b) O livro contém textos que não ^{são} taxativamente exigidos pelo programa e apenas figuram no livro como pretexto de fixação de vocabulário, mas que o número limitado de tempos de aulas não permite utilizar.

- c) Estão nas mesmas circunstâncias as 20 páginas de poesias inglesas que o método contém na sua parte final. Os tempos de aulas actuais mal chegam para se poderem estudar algumas superficialmente.
- d) As pequenas poesias do tipo de Nursery Rhymes e as pequenas histórias da página 69 e seguintes são dispensáveis por serem demasiado infantis e porque as histórias, anedotas e poesias que o livro contém a partir da página 123 até o fim do 4º ano suprem com vantagem essa espécie de literatura.
- e) A gramática neste compêndio é ocasional e repete-se constantemente. Todavia verifica-se que, nas eliminações propostas, poucos passos de gramática são atingidos; e, quando do corte do número 102, por exemplo, resulta a supressão de matéria gramatical não tratada noutro lugar do livro (a passiva idiomática) integra-se a respectiva nota noutra lição a propósito da voz passiva (nota gramatical nº 16 - lição nº 41).

2º - Na Selecta Moderna da Língua Inglesa

1) Nas lições numeradas:

- a) Há trechos cujos assuntos e vocabulário se encontram repetidos;
- b) Há trechos que pela sua extensão e dificuldade se podem omitir com vantagem pedagógica;
- c) Há trechos que não estão actualizados por serem extraídos de obras que também o não estão e outros que, devido a acontecimentos decorridos após a última edição, perderam a actualidade.

2) Na Antologia:

- a) Encontram-se trechos duplicados e triplicados do mesmo autor e até da mesma obra, que são portanto dispensáveis para a finalidade exemplificativa;
- b) Há trechos que perderam a actualidade.

Ora todos os passos que o autor pretende omitir na nova edição estão incluídos em qualquer das categorias mencionadas. Outros haverá ainda que poderiam ter igual sorte, sem que os livros perdessem com isso. Aponto, por exemplo, o exercício a página 127, intitulado Dick answers Tom's letter, visto que o autor se propõe suprimir a referida Tom's letter a páginas 108 e 109.

13/2037
Acresce ainda que a redução proposta, como o autor afirma em seu requerimento e o relator pode confirmar, "viria ao encontro dos desejos do professorado que tem achado os livros demasiado grandes".

Em vista do exposto entende o relator que pode ser concedida a autorização requerida para reeditar as obras English Lessons e Selecta Moderna da Língua Inglesa com as eliminações propostas pelo autor e indicadas nos exemplares das últimas edições que foram apresentadas na Direcção Geral do Ensino Liceal juntamente com o requerimento.

Lisboa e Sala da Sessões da 3ª Secção da JNE de Agosto de 1943

O Vogal,

José Francisco de Sá

ANEXO 36

Relatório do livro "A Practical English Course for Students", de que se pretende a aprovação para o Ensino secundário oficial.

O livro está dividido em três partes e um apêndice.

Primeira parte-Trata-se dos símbolos fonéticos, valor das vogais, ditongos, letras mudas, sons do S, acento, dissílabos terminados em ED e o alfabeto inglês.

Segunda parte-Inicia-se o estudo da gramática inglesa e desenvolve-se por meio de exercícios devidamente graduados, os conhecimentos dos alunos, de modo a dar-lhes, a par dos ensinamentos teóricos, as noções práticas necessárias para a compreensão da língua inglesa e a sua prática na conversação.

Terceira parte-Continua-se com maior intensidade o estudo teórico e prático, tendo em vista, principalmente, a familiarização consciente do aluno com a prática da língua. Nesta fase já se apresentam bastantes frases idiomáticas, usadas pelos ingleses na conversação usual.

Apêndice-Apresentam-se formas epistolares, pontuação, abreviaturas, e ainda uma lista alfabética dos verbos irregulares. Em todo o trabalho a autora teve a preocupação de fazer uma obra útil, clara e consciente, de modo a poder auxiliar não só os alunos, mas também os professores na árdua tarefa de aprender e ensinar.

Lisboa 18 de Setembro 1942.

Maria Manuela Figueira de Oliveira

ANEXO 37

23 NOV. 1942

S.  R.

Ministério da Educação Nacional

Junta Nacional da Educação

Aprovado em sessão
da 3.ª Secção da J.N.E.
de 14/11/1942.
O PRESIDENTE

Parecer

23 NOV. 1942
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL
Direção Geral
do Ensino Liceal
SECÇÃO PEDAGÓGICA
L.º 24
N.º 6(14)
23/11/42

Maria Manuela Teixeira de Oliveira, autora do livro "A Practical

English Course for Students" pretende que esta sua obra seja aprovada como livro auxiliar para o ensino liceal da língua inglesa, e o livro é por isso submetido à apreciação desta secção. 14/11/42

Determina o decreto 27.085 de 14 de Outubro de 1936, que aprovou os programas em vigor no ensino liceal, que no ensino da língua inglesa se utilizarão dois livros: método de inglês para os anos 4.º e 5.º e Selecta Inglesa para o 6.º. Não se trata de qualquer destes. O livro que temos presente não é senão uma gramática prática, com grande cópia de exemplos a ilustrar as regras enunciadas e múltiplos exercícios para sua aplicação.

Consta de três partes e um apêndice. A primeira parte, que se reduz a oito páginas, ocupa-se dos fonemas ingleses e da sua representação por meio dos chamados caracteres fonéticos, da acentuação, das letras mudas, da pronúncia do s final e do grupo ed final e, por último, do alfabeto inglês.

Na segunda e na terceira partes faz-se o estudo da morfologia e, concomitantemente, da sintaxe inglesa, não havendo razão concludente para a divisão em duas partes e, muito menos para que a divisão se faça onde se fez e não antes ou depois. A 16.ª lição (a última da segunda parte) termina pela conjugação dum verbo na voz passiva; a 17.ª. (1.ª. da 3.ª. parte) começa pelos verbos impessoais.

O apêndice contém fórmulas epistolares, modelos de cartas, uma lista das contrações mais usuais e uma relação dos verbos fortes e dos fracos



Ministério da Educação Nacional

Junta Nacional da Educação

-2-

irregulares ("irregulares, fracos e fortes", se diz, com menos exactidão, na obra).

Dentro do seu âmbito - o do plano gramatical - a obra está conforme com os programas; tem apenas duas deficiências; não trata dos dois capítulos do programa do 5º. ano relativos às preposições em ligação com os substantivos, adjectivos e verbos e aos elementos de composição e derivação.

Em compensação, são neles tratados outros assuntos a que os programas se não referem, pelo menos expressamente, tais como: voz passiva idiomática, discursos directo e indirecto, expressões idiomáticas e ainda outros. Justo é acrescentar que as deficiências apontadas se notam também na maioria das gramáticas inglesas usadas entre nós, sem que isso impeça que sejam adoptadas no ensino.

Quanto à doutrina a obra não contém erros, pois como tais se não devem tomar alguns lapsos que aliás são ainda vulgares em obras desta natureza.

A autora chama ao past tense inglês pretérito perfeito simples, não se lembrando que aquela forma verbal inglesa tanto pode corresponder ao pretérito perfeito como ao imperfeito da nossa língua; classifica de artigo definido a palavra the nas expressões: the sooner, the better, all the worse for you (pag. 78) etc., quando se trata de advérbio; inclui entre os relativos o indefinido ou interrogativo what (112), julga equivalentes gerund e verbal noun (188) e gerund e present participle, e chama preposição à partícula to do

Ministério da Educação Nacional

Junta Nacional da Educação

infinito, etc. Afirma-se no prefácio que a obra foi toda cuidadosamente revista, mas é precisamente isso que se não vê. A maioria dos lapsos como os que ficam apontados, e notam-se muitos, são devidos à falta de cuidada revisão.

Porem, o que num livro desta natureza é fundamental, é a pureza da linguagem, e no que respeita ao inglês esta obra é excelente; pouquíssimos são os senões que neste capítulo lhe notamos. Os múltiplos exemplos apresentados, as frases dos exercícios para versão, os trechos para leitura ou conversação estão redigidos em inglês familiar correctíssimo. Neste ponto o livro cria uma atmosfera perfeitamente inglesa. Pena é que por vezes a expressão portuguesa não seja igualmente vernácula. Gozámos com antecipação passar um dia admirável, Elisa ofereceu-se a emprestar-nos a sua casa de campo, são frases que se lêem a pag. 192 e 193, e mais alguns exemplos se poderiam apresentar.

Uma outra característica desta obra é que todas as regras gramaticais, todos os exemplos, e todas as epígrafes e enunciados estão redigidos em inglês e em português. Quanto às regras e enunciados parece-me que seria preferível, após as primeiras dez ou doze lições, apresentá-los apenas em inglês. O estudante estaria, ou deveria estar, nessa altura habilitado a compreendê-los; os próprios exemplos seriam acompanhados de tradução apenas quando oferecessem alguma dificuldade. Desta maneira reduzirse-ia a extensão do livro, e por conseguinte o seu custo, sem nada contrariar os preceitos da boa pedagogia.

O grande número de exercícios bem elaborados e devidamente graduados que o livro contém dão-lhe também uma feição especial. Para o ensino da língua inglesa tais exercícios não abundam e para o professor, já tão sobrecarregado de trabalho, um livro assim será um grande auxiliar. Alguns senões se notam aqui também.

Acontece por vezes que alguns dos passos do exercício não correspondem ao

S.  R.

Ministério da Educação Nacional

Junta Nacional da Educação



anunciado. Veja-se, por exemplo o da pág. 34, onde se pede que se completem frases com adjectivos e pronomes possessivos, fazendo-os concordar com o sujeito, e onde aparecem periodos como este: These books are _____ and those books are _____, e outros.

Apesar das deficiências apontadas, os méritos reais desta obra justificariam a sua aprovação para livro auxiliar no ensino de inglês no curso dos liceus, se as disposições legais o permitissem. Estas, porém, não conhecem de compêndios auxiliares e por isso a obra não pode ser aprovada.

Lisboa e Sala das Sessões da 3ª. Secção da J.N.E. em

4 de Novembro de 1942

O Vogal,

José Francisco de Sá

ANEXO 38



"A New Practical English Course for Students" um Novo Método de Inglês, destinado aos 4º. e 5º. anos do curso dos Liceus, de que se pretende a aprovação oficial.

"Relatório"

O Método está dividido em 72 lições, para ambos os anos, sendo 39 para o 4º. ano e as 33 restantes para o 5º.ano.

"4º. ano"

Nas lições destinadas a este ano procura educar-se o ouvido e os órgãos vocálicos dos alunos, para a aquisição da fonética da língua e do vocabulário necessário para o início do estudo do inglês.

Para este efeito apresenta os seguintes trechos de leitura: The English Class. Happy School Days. The Schoolfellows. Time. The Seasons. English Money. The Human Body. Bodily Defects and Illnesses. The Grey Family. The English Homes. English Meals. Clothing. Sports and Games. Summer Holidays. Animals as Friends of Man. A Visit to the Zoo. London Parks. On the River Thames. The Changing Seasons and Breaking-Up Day. poesias simples de pequenas anedotas, além da fonética elementar e da parte gramatical aplicada em numerosos exemplos e exercícios.

Cada lição é composta por: um trecho para leitura ; questionário, sobre o trecho, em que os alunos são obrigados a aplicar nas respostas vocabulos do trecho ; transcrição fonética de alguns termos de pronúncia menos evidente; uma pequena história ou uma poesia simples; regras de gramática, seguidas de exercícios

para aplicação dessas regras e ainda de outras com frases de uso corrente, para desenvolver o aluno na prática da conversação. As primeiras 35 lições contêm também um pequeno vocabulário .

Os trechos e exercícios são escolhidos e devidamente graduados, de modo a permitir um estudo metódico e progressivo, não só da gramática inglesa, mas também da vida escolar inglesa e prática da língua. Nêstes trechos são tratados todos os assuntos a que se refere o programa em vigor.

Nas ultimas quatro lições suprimiu-se o vocabulário , por desnecessário, devido ao desenvolvimento e prática que o aluno já deve possuir nesta altura.

5º. ano

Como o aluno, nêste ano, já tem os conhecimentos necessários para compreender o inglês, suprimiu-se todo o português, excepto nos exemplos apresentados para aplicação das regras gramaticais estudadas e ainda em algumas frases e expressões idiomáticas, que é necessário traduzir para o estudante as compreender e fixar.

A organização das lições, destinadas a este ano, é perfeitamente identica às do 4º. ano, mas nos trechos escolhidos são tratados outros assuntos. Na parte gramatical continua a desenvolver-se e completar gradualmente o seu estudo, tendo em vista as indicações do programa actual.

Os trechos de leitura, apresentados nestas 33 lições, são os seguintes:



Travelling by Railway. A Channel Crossing. English Weather. The English Seaside. Pesos e Medidas. Some English Watering Places. The Post Office. The English Landscape. Hotels and Restaurants. The City. A Chance Meeting. Country Life in England. London "Tubes" and "Buses". London Museums and Art Galleries. The Tower of London. The London Shops. Hyde Park. The Theatre. The Cinema. The Wireless. Career for Boys and Girls. A Trip Round the World. Fishing. Transport and Travel. Scotland. Life in Foreign Lands. A Flight in an Aeroplane. Newspapers. The Ocean.

As poesias são cuidadosamente escolhidas entre as mais simples de autores ingleses e as pequenas histórias e anedotas têm todas um fundo moral e educativo e seleccionadas de modo a interessar o aluno.

Apêndice

Em apêndice apresenta formas epistolares, pontuação, abreviaturas, e uma lista de verbos irregulares.

Em todos os trechos de leitura, nos 136 exercícios que o Método comporta, nas poesias, histórias e anedotas, procurou-se sempre identificar o aluno com a vida inglesa, criando-lhe um ambiente puramente inglês e dando-lhe não só da vida, mas também da propria Inglaterra, noções tão exactas, quanto possível, habilitando-o assim a ficar com uma ideia clara e verdadeira deste país.

Todo o livro conterá gravuras de que se apresentam

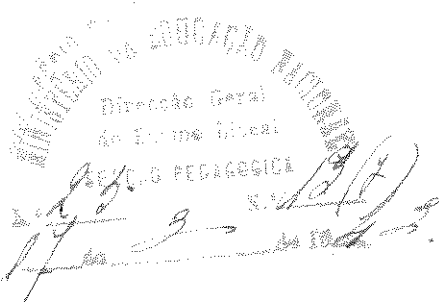
completas e os esboços das restantes, devidamente cotadas. A autora compromete-se, caso o livro seja aprovado, a transformar em gravuras todos os esboços, agora apresentados, em dimensões rigorosamente iguais às que lhe vão indicadas.

Não apresenta já tôdas as gravuras, no intuito de evitar uma enorme despesa, desnecessária, se o Método não fôr aprovado.

Lisboa, 16 de Março de 1943

Este Livro contém 49 gravuras.

Maria Garrucha Teixeira de Lima



Senhor Ministro da Educação Nacional

Excelência

Maria Manuela Teixeira de Oliveira, autora do livro
"A New Practical English Course for Students" Método de
Inglês destinado aos 4º. e 5º. anos do 2º. ciclo do curso
Liceal, solicita a V. Exa. a sua aprovação oficial e que o
preço da referida obra seja fixado em Esc. 25\$00.

Muito respeitosamente

Pede Deferimento

Lisboa, 16 de Março de 1943

Maria Manuela Teixeira de Oliveira

Assinatura

Assinatura

de Maria Manuela Teixeira de Oliveira

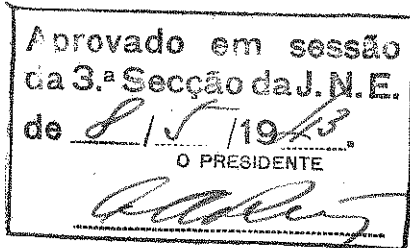
Lisboa, 12 MAR 1943

O Min. do Int. Fern. Tostão



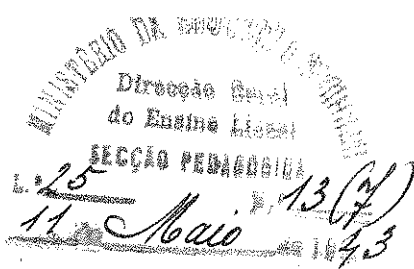
Transferido para o Arquivo

ANEXO 39



PARECER

H. M. L.



Maria Manuela Teixeira de Oliveira requereu a Sua Excelência o Ministro da Educação Nacional a aprovação oficial dum livro da sua autoria destinado ao ensino da língua inglesa no 4º e 5º anos dos liceus e intitulado "A New Practical English Course for Students". A obra foi enviada a esta secção para ser apreciada. A autora apresentou-a dactilografada, com a transcrição fonética manuscrita, e acompanhada de modelos das gravuras que hão de ilustrá-la, umas em tamanho próprio e outras para serem reduzidas.

A obra consta de três partes e um apêndice. A primeira parte ocupa-se dos rudimentos de fonética e abrange 9 páginas somente. A segunda parte contém a matéria do programa do 4º ano distribuída por 39 lições; na forma como o trabalho está apresentado isto é, dactilografado - excluindo as gravuras, ocupa esta parte 173 páginas. A terceira parte é formada pelas lições destinadas ao 5º ano; são 33 e ocupam 149 páginas.

Há finalmente um apêndice que contém formulas epistolares, designações dos sinais de pontuação, lista de abreviaturas, relação dos verbos fortes e fracos irregulares, e vozes dos animais. Esta parte, bem como a primeira, é extraída do livro da mesma autora já publicado e apreciado por esta secção no ano findo e intitulado "A Practical English Course for Students", onde ocupava 15 páginas.

Supondo que cada uma das páginas dactilografadas corresponda a uma página impressa, esta obra virá a ser volumosa, pois conterá $9+173+149+15$ ou sejam 346 páginas, não contando com as gravuras que serão em número de 49.

Examinando a obra verifica-se que está organizada em conformidade com as rubricas do programa: a matéria de cada ano está dividida em lições, e estas por sua vez constam de trechos sobre os assuntos indicados no programa, dum questionário sobre o trecho, da pronúncia representada em transcrição fonética dos termos mais difíceis, duma parte gramatical, dum vocabulário, de exercícios, e de pequenas histórias ou poesias. Os textos versam os assuntos constantes do programa: a aula, a vida escolar, o corpo humano, o vestuário, a alimentação, o tempo, idade, jogos; a casa e suas divisões; a vida citadina; a natureza, o campo, a praia, as estações do ano, os desportos, etc. A parte gramatical não só abrange tudo quanto taxativamente vem indicado no programa, mas também capítulos a que o programa se não refere, mas que são indispensáveis para o estudo da língua inglesa.

As numerosas gravuras que ilustram o texto são apropriadas aos assuntos e devem dar ao livro um grande interesse.

Vê-se que a autora fez um esforço consciencioso para apresentar um trabalho que estivesse nas condições legais e pudesse merecer a aprovação oficial. Vejamos como o realizou.

Como já ficou dito, o livro começa por uma introdução fonética de 9 páginas. Nela se indicam, em símbolos fonéticos, as vogais, os ditongos e as consoantes inglesas; os principais valores das letras vogais e dos dígrafos vocálicos. Dão-se a seguir algumas regras relativas ao acento tónico, apresenta-se um quadro de letras mudas e formulam-se também algumas regras sobre a pronúncia do s e do ed finais. Finalmente apresenta-se o alfabeto inglês com a nomenclatura das letras inglesas representada por meio de símbolos fonéticos. Trata-se apenas de alguns dados práticos para o estudo e faltam ainda outros que seriam muito úteis, como por exemplo, a explicação da articulação dos fonemas ingleses que diferem dos portugueses, a diferença entre vogais longas e breves e entre formas fortes e fracas, etc. Todavia, como nesta matéria o papel principal pertence ao professor, tal falta não parece que constitua grande defeito. Há porém outras deficiências que carecem de emenda. Eis algumas:

No quadro das vogais inglesas falta o fonema que se ouve nas palavras but, come, public, buck, etc.

No mesmo quadro devia indicar-se por outro símbolo o a: de task, farm, etc., para se não confundir com o a do ditongo ai de life, fly etc.

Idêntica observação temos a fazer ao a do ditongo au de cow etc. Efectivamente os primeiros elementos dos ditongos ai e au não são iguais, ao contrário do que poderia supor-se; são pois representados por sinais diferentes, o primeiro pelo a vulgar e o segundo pelo símbolo empregado para representar o a de father, sem o sinal de quantidade.

No quadro dos valores das vogais sob as letras a e e falta o valor das palavras Mary e there etc., e sob a letra o falta o exemplo de u breve, que pode ser book.

A página 16 é encimada pela epígrafe Principal Diphthongs - Principais Ditongos, quando se trata de dígrafos vocálicos alguns dos quais representam ditongos, mas outros não. Tais são au, aw, ee, ea, e às vezes ei e ey. A estes dois últimos está apenas atribuído o valor de i em lugar de i: e de ei. São numerosas as palavras em que o grupo ea representa o fonema e, como em meadow, bread, thread, lead, etc., e convinha por isso registá-lo. De igual modo conviria registar o valor ou dos dígrafos ou e ow, como nas palavras row, snow, mould, low.

Na página 19, a segunda regra relativa à pronúncia do s precisa de ser redigida em inglês conforme o está em português.

As regras relativas à pronúncia do ed final ficam muito simplificadas tratando-se do caso do ed precedido de d ou t, precedido de fonema sonoro e precedido de fonema surdo, t exceptuado.

Na página 21, penúltima linha, seria preferível empregar stressed em lugar de accentuated.

As transcrições fonéticas que se encontram nas partes seguintes do livro estão correctas: noto apenas os lapsos havidos a páginas 152 (birthplace com acento na última sílaba), 189 (Bournemouth deve pronunciar-se buənmaθ) e 270 (quanto à palavra invalid que tem duas pronúncias diferentes invalid e invaelid conforme significa inválido, doente, ou nulo, sem valor).

Diz-se nas instruções que acompanham os programas de inglês que "nunca se perderá de vista que se está lidando com uma língua viva, devendo tor-

nar-se o aluno consciente da existência das formas fortes e fracas e das alterações fonéticas que se observam na flexão das palavras". Para se conseguir este objectivo pouco se contém na obra que temos presente: apenas se enunciam umas regras relativas à pronúncia do s e do ed finais, como vimos. Falta-lhe pois um quadro das formas fortes e fracas e conviria também que, no apêndice, se incluísse a transcrição completa de alguns trechos, sendo um ou dois de conversação.

Convém ainda notar que, sendo o estudo dos numerais recomendado para a aquisição dos elementos de fonética da lingua inglesa, tal estudo se deveria efectuar numa das primeiras lições e não na 8ª e nona, para onde a autora o relegou.

Passando agora a examinar a segunda e terceira partes do livro, lembra-se que as instruções sobre os programas preceituam, quanto ao Método de Inglês, que "será dividido em lições e conterà em anotações a cada uma delas a parte gramatical distribuída pelos dois anos", 4ª e 5ª. A obra, em causa obedece a estas condições. Acontece porém que toda ela não contém senão 72 lições - 39 no 4º ano e 32 no 5º. Havendo no ano normal 31 semanas lectivas, haverá geralmente 93 aulas de inglês. Se destas se destinarem 15 a exercícios e revisões, ainda restam 78 para lições orais. No 4º ano contém pois o livro 39 lições para 78 aulas, ou seja uma lição para cada duas aulas e no 5º 32 lições para 78 aulas. Haveria vantagem em que cada lição contivesse apenas a materia a estudar numa aula; mas também não parece haver grande inconveniente em se deixar ao critério do professor a determinação da parte da lição a estudar de cada vez.

Cada uma das lições do livro consta das seguintes partes:

- 1) Texto sobre assunto contido no programa;
- 2) Questionário sobre o texto;
- 3) Transcrição fonética de termos novos do texto;
- 4) Uma pequena história, poesia ou anedota;
- 5) Parte gramatical;
- 6) Vocabulário (até à lição 35ª)
- 7) Exercícios de transformação de frases, de versão e retroversão.
- 8) (Nalgumas lições) Quadros de conjugação, ou diálogos.

Alguns dos assuntos que o programa incluye no 5º ano estão tratados na parte do livro destinada ao 4º. Tais são: English Money da lição 12, que o programa expressamente incluye no 5º ano, outro tanto acontecendo a Sports, tratados nas lições 29ª e 30ª. O mesmo se dá com os trechos das lições 35ª, London Parks, 36ª, London Markets e 38ª, The Changing Seasons.

Na parte do 5º ano há dois trechos que tratam da vida do campo, mas neles os trabalhos de campo a que o programa expressamente se refere são apenas mencionados. Afora isto o livro está conforme com o programa. A linguagem é correcta, notando-se todavia alguns erros que uma redacção apressada explica. Eis alguns:

Na página 11 a frase School-days are very happy deve ser substituída por They are very happy etc. Mude-se também The happy boys and girls

have etc., para To-day boys and girls are happy to have good schools and good education ou The boys and girls of today are happy to etc.

Na pagina 8, onde se lê the modern school seria preferível a modern ~~xxx~~ school. Na mesma página a proposição The time-table is very good deve ser substituída por outra mais expressiva.

No título das lições 6ª, 7ª, e 8ª é preferível omitir o artigo definido.

Na página 19, Its colour is brown, substitua-se por It is brown. Na mesma página omitta-se o artigo definido antes de flowers, roses, school-fellows e substitua-se The Portuguese lesson etc., por Portuguese lessons are etc.

Na segunda linha da página 22 deve ler-se : He likes very much to look at it. Na mesma página, And the short hand is for the hours, substitua-se por And the short hand is the hour hand; e Jim has his watch on his wrist por Jim carries (wears) his watch on his wrist. Ainda na mesma página Clocks are on the walls substitua-se por A clock generally hangs on a wall or stands on a table e Many large clocks are on schools por On the top of a school there is often a large clock. It strikes the hours.

Na p. 25 deve omitir-se o artigo antes das expressões Christmas holidays, Summer holidays e schools are shut.

Na p. 29 substitua-se The spring flowers etc por In Spring there are very pretty flowers in every garden. Omitta-se também o artigo definido antes de children no final do 3º §, e intercale-se get na última linha antes de many presents.

Na p.33 substitua-se twelve pennies por twelve pence.

Na p. 38 parece preferível dar ao primeiro período a seguinte redacção: Our (human) body is the house we live in.

Na p. 42 substitua-se na primeira linha How many por what a number of. Na p. 51 deve ter redacção diferente *o último parágrafo*.

Na p. 58 primeira linha seria melhor suprimir called; na 3ª substituir organs por parts of the body; no 4º § substituir protected por kept in place; they have a covering called flesh por they sustain the flesh e with skin por by the skin.

Na p.64 onde se lê there are hospitals everywhere leia-se there are hospitals in nearly every town.

Na p.87 intercale-se shall na segunda linha entre we e probably e substitua-se mais abaixo many other dishes por many plates and dishes.

Na p. 91 with generally deve ler-se generally with.

Na p. 106 substitua-se unite por meet.

Na p. 181 had you a good journey substitua-se por have you had a good journey?

Na p. 196 the post-office da primeira linha substitua-se por the post e mais adiante which extends por that extends.

Na p. 238 substitua-se the library that contains por the library which contains.

Na p. 243 Seria preferível dizer the nine days' Queen em vez de the Queen of nine days, que todavia não contém erro algum.

Na p. 256 o título do trecho deve ser de preferência Theatres; no 3º § the theatre is filled with a fashionable crowd of smart people deverá mudar-se para a voz activa.

Na p. 294 omitta-se o artigo em the travellers usually rode e the railway trains.

Na p. 295 ,na segunda linha do texto Honourable Pelf deve ler-se: when a bombshell from the enemy fell close to the entrance.

Não estão aqui enumeradas todas as pequenas incorrecções que a obra contém; algumas delas não passarão de erros de cópia, mas tôdas como se vê poderão remediar-se facilmente.

Deve porém mencionar-se o facto de logo no texto da segunda lição aparecerem os pretéritos dos verbos to have e to be que devem reservar-se para um pouco mais tarde.

Devemos também chamar a atenção para uma exigência do programa que não vemos satisfeita no livro, mas que o poderá ser quando a obra for impressa. Recomendamos as instruções que para "facilitar a apreensão dos elementos novos que vão aparecendo devem as palavras e expressões novas contidas nos textos ser impressas em normando."

Cada texto do livro é seguido, conforme as instruções do programa, dum pequeno questionário sobre o assunto nele versado. As perguntas formuladas são simples, claras, precisas e objectivas e exigem respostas que em geral o aluno não encontra já prontas no texto. Apenas há a observar que a autora emprega muito frequentemente o interrogativo Which em vez de what, esquecendo o sentido selectivo do primeiro, como acontece, por exemplo, a pp. 25,38,74,88,122,265, 282, 295,etc.

Da trascrição fonética já se disse o que havia a dizer.

Ocupemo-nos agora do plano gramatical. Este é completo, como já se afirmou; nada lhe falta do que consta do programa e contém ainda mais do que este exige.

Segundo o programa, o ensino da gramática deverá fazer-se em coordenação com os textos e o método de inglês será organizado em conformidade. O livro que temos presente não obedece a este critério. Se há lições em que a parte gramatical está relacionada com o texto, outras há, e em maior número, em que tal relação não existe; e fácil é concluir que ao elaborar-se a obra não houve a intenção de obedecer a tal critério. De resto temos de reconhecer que, se não é impossível organizar um método nestas condições, é de facto muito difícil fazê-lo, havendo, como há, outras exigências a atender.

Esta parte da obra não contém erros de doutrina e a exposição é clara e precisa. Cada uma das ^{regras} enunciadas é acompanhada de larga cópia de exemplos apropriados. Seria preferível, conforme aconselha a prática corrente, que os exemplos precedessem a regra, para que os alunos, antes de formulada esta, a poussem descobrir ou tentar descobrir por indução.

Noto apenas alguns defeitos:

Logo na primeira lição a dose de gramática é excessiva: artigo definido, verbo to have nas formas afirmativa, interrogativa, e negativa e interrogativa-negativa e verbo to be na forma afirmativa do presente.

Na segunda lição aparecem já os pretéritos dos mesmos dois verbos, o que nos parece cedo demais; podem e devem esperar pela 4ª ou 5ª lição; ao contrário, a regra geral da formação do plural dos substantivos, que se encontra na lição 16ª deveria enunciar-se mais cedo.

Na p. 59 onde se diz certain nouns form the plural as follows deve dizer-se antes certain nouns form the plural by changing the root-vowel and others by adding en to the singular, com o respectivo enunciado em português.

Na p. 229 suprima-se a nota; na p.233 suprima-se a alínea c) que já es-

tá contida na b) e a d) que já está incluída na a).

Na p. 253 omite-se o exemplo The ship sailed north for two weeks que está deslocado. Na p. 254 substituem-se por outros os exemplos The Duke of Connaught etc. e The Prince of Wales.... Note-se que Prince seguido de nome próprio de pessoa não é geralmente precedido do artigo como Prince Henry the Navigator; outro tanto se dá com Duke e até com Sultan e Countess, pois diz-se Duke William of Normandy, Sultan Mohamed e Countess Matilda.

Na p. 257 seria preferível ler-se predicative nouns em vez de nouns. Na p. 271 a propósito de yet falta dizer que se emprega também em orações afirmativas: You may find him yet. Na p. 280 omite-se o exemplo He came to see me, pois to não é preposição neste caso, mas apenas partícula do infinito.

Na lição 46^a, p. 201, trata-se da voz passiva idiomática, mas embora se apresente um exemplo dum verbo prepositivo na passiva, não se declara que tais verbos dão também lugar à passiva idiomática, tomando-se para sujeito da passiva o complemento da preposição da activa. Convém que se remedeie esta omissão.

Do imperativo trata-se na lição 47^a; passe-se esta matéria para a parte do 4º ano.

O assunto da nota da p. 210, devidamente rectificado, deve tratar-se juntamente com o infinito, bem como o que se encontra a p. 211 a respeito dos verbos to tell, to wish, to want, etc. Na primeira linha da mesma página, onde se lê The subjunctive deve ler-se The subjunctive in Portuguese.

As instruções do programa declaram que o método deve conter um índice remissivo gramatical e quadros esquemáticos gramaticais em apêndice. Este livro não os tem. Existe porém nele muita matéria para constituir os tais esquemas e para ser incluída no apêndice, como sejam os quadros das conjugações, as listas de verbos fortes, fracos irregulares e mixtos, as listas de substantivos de plurais em ves ou em fs, de substantivos com dois plurais, listas de verbos, substantivos e adjectivos seguidos de preposições, etc. Dada a simplicidade da conjugação dum verbo inglês, esta poderá fazer-se esquematicamente em espaço diminuto, objectivo que se não deve perder de vista na publicação dum livro escolar que se afigura volumoso. Por este mesmo motivo será de aconselhar que se omitam todas as duplicações desnecessárias de regras, enunciados e epígrafes formuladas nas duas línguas. Bastaria que as correspondências aparecessem duas ou três vezes em ambas as línguas, recorrendo-se depois exclusivamente à inglesa. Realizar-se-ia assim uma razoável economia de espaço que poderia contribuir para reduzir o custo da publicação.

Intimamente ligados com a parte gramatical do livro estão os exercícios. Estes são variados e numerosos, havendo normalmente dois e às vezes mais em cada lição. Estão bem elaborados, devidamente graduados e são razoavelmente extensos, de modo que poderão servir para trabalho de vários dias. Tendo-os à sua disposição o professor ~~experiente~~ possuirá um meio fácil e cómodo para obrigar os seus alunos ao estudo em casa e verificar o seu trabalho. Entre os exercícios predominam os de versão e retroversão. Estes últimos oferecem sempre bastante dificuldade aos alunos e poucos são aqueles que conseguem aproximar-se da perfeição; mas sendo feitos com o auxílio do professor são de grande utilidade e os

do livro versam em geral sôbre o mesmo assunto que a versão, circunstância que lhes reduz muito a dificuldade.

Os trechos de conversação são leves, vivos, versam assuntos correntes e são modelos perfeitos de inglês familiar, rico em expressões idiomáticas e de vocabulário quási exclusivamente monossilábico. Nada temos a objectar-lhes.

Finalmente as gravuras, grande número delas fotográficas e tipicamente inglesas, são sugestivas, contribuirão para a compreensão dos textos e para tornar o livro atraente.

Em conclusão, a obra, apesar de certas deficiências e incorrecções, satisfaz às exigências do programa;

Na parte fonética contém o essencial;

os textos versam correctamente os assuntos preceituados;

os questionários estão bem elaborados;

o plano gramatical encerra tudo o que é necessário para o ensino;

os exercícios estão perfeitamente adaptados à parte gramatical a que respeitam;

as histórias, anedotas, poesias, diálogos e gravuras imprimem variedade à obra e valorizam-na nos seus aspectos instrutivo e educativo

Proponho por isso que seja aprovada, com a condição de lhe serem introduzidas as alterações e correcções atrás propostas.

Lisboa e Sala das Sessões da 3ª Secção da JNE em 8 de Maio de 1947

O Vogal

José Francisco de Santos

ANEXO 40

PARCEIR

259
Maria Manuela Teixeira de Oliveira apresenta já impresso o seu método de Inglês para o 4º e 5º anos dos liceus, cujo original esta Secção aprovou em sua sessão de 8 de Maio do ano corrente, com a condição de lhe serem introduzidas diversas alterações constantes do respectivo parecer, e pede que o preço de venda de cada exemplar seja fixado em 25\$00.

6/9/43
Examinada a obra verifica-se que corresponde ao original e que lhe foram feitas as modificações requeridas: corrigiram-se os erros apontados, transpuseram-se alguns trechos da parte do 4º ano para a do 5º e inversamente, outro tanto acontecendo a certas matérias gramaticais, aliviaram-se as primeiras lições, que estavam sobrecarregadas, suprimiram-se alguns trechos e acrescentaram-se outros, transferiram-se para o apêndice várias listas de substantivos e de verbos, quadros de conjugação, relações de palavras seguidas de preposições, etc. que se encontravam dispersos pela obra; imprimiram-se em normando os termos novos de cada lição, organizou-se um índice remissivo gramatical e acrescentou-se, no apêndice, a transcrição fonética completa de alguns textos e, na primeira parte, uma lista de formas fortes e fracas.

Vê-se, em suma, que se procurou lealmente dar cumprimento a todas as sugestões formuladas no já referido parecer aprovado em 8 de Maio pº pº.

O índice remissivo gramatical conviria que fôsse mais completo e devia estar organizado por ordem alfabética, para maior facilidade de consulta. Não quer isto dizer que assim como está não seja de grande utilidade, pois é manifestamente mais fácil procurar um assunto em duas páginas do que ter de percorrer quatrocentas para o encontrar.

Quanto ao aspecto material, o papel é bom, suficientemente encorpado, sem transparência, nem brilho e o tipo é excelente para a vista. As gravuras, porém, que pela sua nitidez e perfeição eram, no original, muito sugestivas, devido à redução que sofreram perderam grande parte do seu valor. Algumas delas não dão uma pálida ideia das excelentes gravuras de que foram reduzidas. É o maior senão que se nota no livro.

Se se atender ao aumento do preço da composição, maior ainda quando esta é feita em língua estrangeira desconhecida dos tipógrafos, e ao agravamento do custo do papel, parece que o preço que a autora pretende para o seu livro não é exagerado.

Sou pois de parecer de que a obra presente seja aprovada na sua forma definitiva e de que o preço do exemplar seja fixado em 25\$00.

Lisboa e Sala das Sessões da 3ª Secção da JNE em de Agosto de 1943.

O Vogal,

José Francisco de Sauty

ANEXO 41



Relatório referente à 2ª. edição do "NEW PRACTICAL ENGLISH
COURSE FOR STUDENTS"

A aplicação, na prática, do "New Practical English Course for Students", mostrou a conveniência de se introduzirem, na nova edição, modificações na distribuição das matérias, e, conseqüentemente, destas modificações resultou a necessidade da supressão de alguns exercícios e a introdução de outros, em sua substituição.

Além disso, reconheceu-se que as primeiras lições da edição, e curso, eram complicadas de mais, para alunos que vão iniciar a sua aprendizagem do inglês, e, por isso, a autora organizou três novas lições que vão abrir a 2ª. edição, elevando para 79 o número de lições que a primeira edição comportara.

Na 1ª. edição havia exercícios que estavam deslocados, em virtude de alterações que houve necessidade de fazer, à última hora, na parte gramatical do método, e, por isso, nesta edição, êsses exercícios são modificados ou transferidos para outras lições, de modo a constituírem uma completa aplicação das regras gramaticais expostas, na respectiva lição.

Não há nesta edição, qualquer aumento ou supressão de matéria dos programas oficiais, mas apenas modificações, na sua distribuição e melhor apresentação das regras gramaticais, e, assim, a autora limitar-se-á a indicar as alterações que foi obrigada a fazer, apontando, em resumo, a constituição das lições que as sofreram.

Está a autora convencida de que a nova edição vem melhorar grandemente o seu método, porquanto procurou corrigir deficiências e incorrecções, que a 1ª. edição continha.

Alterações introduzidas nas lições:

1ª.Lição: Leitura nova. Gramática - Cardinais da 3ª.lição da 1ª.ed. Exercício Nº 1, novo.

2ª.Lição: Leitura nova. Gramática - Artigo definido. Exercício Nº 2, modificação do exercício Nº 1 da 1ª. edição; Nº 3, novo.

3ª.Lição: Leitura nova. Gramática - parte do artigo indefinido e regra do plural dos substantivos, que fazia parte da 5ª.lição da 1ª. ed. Ind.Pres. dos verbos To Have e To Be. Exercícios Nº 4 e 5, novos.

4ª.Lição: Leitura - a da 1ª lição da 1ª. ed. Gramática - o restante do artigo indefinido. Ind.Pres. dos verbos To Have e To Be conjugados, na interrogativa e negativa. Exercícios Nº. 6 e 7, novos.

5ª.Lição: Leitura - a da 2ª. lição da 1ª. ed. Gramática - pronomes pessoais. Ind.Pres. do verbo To Be conjugado na interrogativa e negativa. Exercícios Nº. 8 e 9, novos.

6ª.Lição: Leitura - a da 3ª lição da 1ª. ed. Gramática - Preteritos de To Have e To Be. Exercícios Nº. 10 e 11, novos.

7ª.Lição: Leitura - a da 4ª. lição da 1ª. ed. Gramática. Con-

- jugação negativa e interrogativa do preterito do verbo To
- Exercícios - Nº 12, modificação do 5 da 1ª.ed. Nº 13, novo.
- 8ª.Lição: Leitura - a da 5ª lição da 1ª. ed. Gramática -
Adjectivos. Exercícios - Nº.14, novo; Nº.15, o
Nº.8 da 1ª. ed.
- 10ª.Lição: Leitura e Gramática a da 7ª.lição da 1ª.ed. Exer-
cícios - Nº 17,novo; Nº 18, modificação do 11 da
1ª. ed.
- 11ª.Lição: Leitura e Gramática a da 8ª. lição da 1ª. ed.
Exercício 19, novo e 20, o 13 da 1ª. ed.
- 12ª.Lição: Leitura e Gramática a da 9ª. lição da 1ª. ed. Fra-
ses as da 12ª.lição da 1ª ed. Exercícios - Nº 21,
modificação do Nº 14 da 1ª. ed.
- 13ª.Lição: Leitura e Gramática a da 10ª.lição da 1ª.ed. Exer-
cício - Nº 22, era o Nº 15 da 1ª ed; Nº 23, novo.
- 14ª.Lição: Leitura e Gramática a da 11ª.lição da 1ª. ed. Exer-
Nº 24, modificação do Nº 16; Nº 25, era o Nº 17 da
1ª. ed.
- 15ª.Lição: Leitura e Gramática a da 12ª.lição da 1ª. ed. Exer-
Nº 26, modificação do Nº 18 da 1ª. ed; Nº 27, par-
te do Nº 22 da 1ª, ed. e o restante novo.
- 16ª.Lição: Leitura e Gramática a da 13ª.lição da 1ª.ed. Exer-
Nº 28, modificação do Nº 19 da 1ª.ed.; Nº 29, par-
te do Nº 20 e o restante do Nº 22, ambos da 1ª.ed.
- 17ª.Lição: Leitura e Gramática a da 14ª. lição da 1ª.ed. Exer-



Nº 30 e 31, novos; Nº 32, o Nº 20 da 1ª. ed, um pouco reduzido.

18ª.Lição: Leitura e Gramática a da 15ª lição da 1ª. ed. Exerc. Nº 33 e 34, os 23 e 24 da 1ª. ed., tendo sido modificado o Nº 33.

19ª.Lição: Leitura e Gramática a da 16ª.lição da 1ª. ed.Exerc. Nº 35 e 36, modificações dos Nº 25 e 26 da 1ª.ed.

20ª.Lição: Leitura e Gramática a da 17ª.lição da 1ª.ed.Exerc. Nº 37, versão em inglês do Nº 27 da 1ª.ed.; Nº 38, 39 e 40, os 28, 29 e 30 da 1ª. ed.

22ª.Lição: Leitura e Gramática da 18ª.lição da 1ª.ed. Exerc. Nº 43, o Nº 33 da 1ª.ed.; Nº 44, modificação do Nº 34 da 1ª. ed.

26ª.Lição: Leitura e Gramática a da 23ª. lição da 1ª.ed.Exerc. Nº 49, era o Nº 39 da 1ª.ed., modificado; Nº 50, era o Nº 40 da 1ª. ed.

29ª.Lição: Apenas foi melhorado o Exerc. Nº 55, que era o Nº 45 da 1ª. ed.

32ª.Lição: Intercalaram-se duas regras sobre relativos.

36ª.Lição: Exerc. Nº 65, era o Nº 114 da 1ª. ed. que foi transferido para esta lição.

46ª.Lição: Introduziu-se-lhe as Expressões do Tempo.

62ª.Lição: Exerc. Nº 119, novo.

55ª.Lição: Exerc. Nº 124, era o Nº 55 da 1ª. ed.

66ª.Lição: Exerc. Nº 124 e 127. Este último era o Nº 115 da 1ª



edc.

69^a. Lição: Melhorou-se a regra a respeito dos verbos de tempo indeterminado .

73^a. Lição: Eliminou-se o português, nalgumas regras.

Vocabulários: Melhoraram-se e modificaram-se, na sua maioria.

Apêndice: Dão-se, em português, os significados do género e dos verbos.

Gravuras: Introduziram-se ~~cinco~~ novas, quatro das quais, nas primeiras lições, e ampliaram-se um pouco mais, as que tinham ficado demasiado reduzidas.

Lisboa, 5 de Janeiro de 1944

Maria Manuela Teixeira de Oliveira
Digo, oito.

Maria Manuela Teixeira de Oliveira

ANEXO 42

11

Aprovado em sessão
da 3.ª Secção da J. N. E.
de 22 / I / 1944.
O PRESIDENTE

PARECER

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Direcção Geral
de Estudos Livros
SECÇÃO PEDAGÓGICA
L. 26 N. 6 (1)
4.ª Fev. 1944

Maria Manuela Teixeira de Oliveira, autora do livro "A NEW PRACTICAL ENGLISH COURSE FOR STUDENTS" aprovado oficialmente no ano findo para o ensino da língua inglesa no 4.º e 5.º ano dos liceus, requiere autorização para publicar uma nova edição melhorada da sua obra.

A referida autorização não necessitaria pedi-la, se ela pretendesse apenas fazer segunda edição igual à primeira. Deseja, porém, melhorar a obra e introduzir-lhe portanto alterações, que precisam de ser autorizadas.

As principais alterações propostas consistem no seguinte: desdobramento das primeiras lições, que estavam um tanto sobrecarregadas e ficarão agora aliviadas; supressão de alguns exercícios, acrescentamento de outros e redução e transposição doutros ainda, tudo com o fim de os adaptar melhor à matéria gramatical das lições a que respeitam; introdução de novas gravuras e ampliação de outras que na primeira edição ficaram excessivamente reduzidas; e finalmente correcção de pequenos erros ou inexactidões que se não evitaram na edição anterior. A estrutura da obra nada sofreu e as alterações apontadas melhoram sensivelmente o livro. Sou, por isso, de parecer de que deve ser concedida a autorização requerida.

Lisboa e Sala das Sessões da 3.ª Secção da Junta Nacional da Educação, 22
Janeiro de 1944.

O Vogal,

José Francisco de Lencastre

1512618

ANEXO 43

- Parecer -

Isabel Maria Aguiar Branco Silva, submette a' apreciação da Junta Nacional de Educação o livro "About England and English People" destinado ao 2º ciclo liceal. É um livro de 354 paginas dactilografadas, o que e' demasiado para um só ano de estudo (6º ano dos Liceus) tornando-o de certo muito volumoso e contribuindo bastante para o seu encarecimento.

A autora escolheu passagens de varios escriptores ingleses, mas estas não são sempre das mais representativas, nem das mais interessantes como por exemplo "Swift". As poeias embora algumas ricas de ritmo, occupam muitas delas lugar de outras que por serem consagradas ao deviam figurar. São também muito longas e por isso deverão ser substituidas por outras mais curtas. Igual defeito acontrece em varios trechos. Occupam algumas delas paginas e paginas seguidas, quando é certo que, como nos demonstra a pratica, os estudantes se interessam mais por trechos pequenos que possam ser tratados numa ou duas lições e impressos em tipo grande.

Os questionários devem ser eliminados, por não terem sido muitos deles bem escolhidos e conterem até alguns erros como por exemplo nas paginas 2 e 4. Em geral questionários desta natureza não são lidos nem pelos professores nem pelos alunos. Subjeitos exercicios que se queiram apresentar, deverão ser colocados no fim do livro. As retroversões também podem dispensar-se. O professor ficara' com liberdade de escolher em cada trecho as frases que julgar mais conveniente modificar e fara' as retroversões e exercicios que entender serem mais apropriados. Como já disse, julgo preferível a colocação dos exercicios no fim do livro e o mesmo peço das retroversões.

Os textos acerca da Inglaterra não estão bem seleccionados: têm muitos nomes de terras e lugares que não interessam e pequenas referências por exemplo a hotéis, que só podem

na introdução a quem esteja na Inglaterra. Há alguns textos que nada dizem do título como o da página 75, outros que estão desatualizados como o da página 86.

Algumas biografias dos autores são muito extensas e não integram tanto como o lugar que eles ocupam nos movimentos literários. É preferível dizer-se: foi um romântico, um precursor do romantismo, a sua obra mais discutida é e falar na importância que este ou aquele livro tiveram no seu tempo, qual a sua projecção em Portugal etc.

No geral, merecem ser tirados ou modificados os trechos das páginas 1, 2, considerações da página 10, páginas 24, 36, 61, 68, 75, 86, 103, 142, 145, 178, 183, 184 (muito extensos) 211, 213, 214, 242 (muito extensos) 311 (muito extenso), 323 e 351 (muito extenso).

Na página 297 surge o tratamento de Mr. a um homem de ciência morto há muito século.

O livro no entanto representa um esforço no sentido de dar aos alunos uma cultura variada sobre o povo inglês e a sua língua. Tem trechos interessantes como por exemplo os das páginas 9, 13, 17, 26, o da página 48 e os trechos sobre os fenómenos naturais etc e os relativos à América.

Pode ter grande valor como de resto a própria autora diz funcionar junto a um mapa de Inglaterra no princípio do livro.

Os parágrafos devem ser em menor número.

Pelas razões acima indicadas, o livro "About England and the English People", destinado como Selecta ao ensino da disciplina de Inglês no 6º ano liceal, como a autora diz na sua memória descritiva que acompanha o exemplar da obra da tipografia, não está no meu entender em condições de ser aprovado, tal como se encontra. Precisa de sofrer grandes modificações.

Lisboa 31 de Agosto de 1944

Carlos José Pananda Ferreira

ANEXO 44

Parecer

1.ª
DEZ 1945

Esabel Maria de Aguiar Branco e Silva apresenta uma selecta inglesa da sua autoria intitulada "About England and English People", para uso dos alunos do sexto ano do ensino liceal.

Consoante o disposto nas observações ao programa de inglês do decreto-lei nº 24085 de 14 de Outubro de 1936, agraphica - Livro de Ensino - em contra-se indicamos uma selecta inglesa que "contém os trechos adequados à respectiva parte do programa, os quais podem ser virgidos em, de preferência, transcritos de autores ingleses". Contém ainda, essa selecta, "uma pequena catalogia de trechos de valor cultural, escolhidos de autores ingleses e alguns norte-americanos, modernos e contemporâneos".

O programa do sexto ano, acima referido, e a que deverá corresponder a estrutura da selecta é o seguinte: "A vida inglesa: ilhas britânicas - principais cidades inglesas, comércio e indústria - meios de comunicações e transporte; regime escolar - escolas, colégios, universidades. O Império Britânico - Colónias, domínios e protectoratos; exército e marinha. Os Estados Unidos da América do Norte".

Segundo nas mesmas observações se determina que é nesta altura do estudo da língua "que o aluno, já de posse efectiva dos elementos essenciais da língua e familiarizado, ainda que timidamente, com o que a vida inglesa tem de peculiar, vai ser capaz de entrar em contacto com a gente a que se pode chamar a cultura do povo cuja língua está estudando. Tem o programa neste ano, e dentro desse âmbito cultural, presenças prodebas, como não podia nem devia deixar de ser. No entanto, o que não pode acontecer

ordem prática, e não os menos preciosos e colhe agora, o aluno tem um Conhecimento da arte de Conhecimentos Desinteressados, mas de alto valor formativo, da "Culture inglesa".

Não negam as já citadas observações.

Vejamos agora um que medita a selecta apresentação corresponde aos requisitos acima indicados.

Quanto ao aspecto material: não se pode apurar a faxa do exemplar dactilografado, do que será livro depois de impresso. A autora promete - nos inserções de fotografias de monumentos e de imagens referentes aos vários trechos, além de alguns desenhos que acompanham o resumo dactilografado. Os trechos estão ligados de "gratuito", embora, conforme se pode ver, tenham sido sujeitos a revisão, certamente apressada. Impõe-se, pois, para a cuidadosa revisão, que supomos, a autora certamente faria antes de mandar obra para o prelo.

Quanto à sua natureza os trechos são evidentemente adequados às respectivas partes do programa. No entanto um deles, o intitulado "Army and Navy", está manifestamente desactualizado e propomos que seja substituído por outro "em voga" mais recente, embora mais geral.

Os trechos são, conforme se pede, quase todos transcritos de autores ingleses ou americanos. Há que observar que um deles - o da página 192 intitulado Charles George Gordon - é atribuído a alguém que, por motivos óbvios, não poderia ter escrito. É um outro lapso, notadamente.

É de louvar, especialmente, a inserção de dois trechos - os das páginas 109 e 111 - referentes a Fort. ... em que aparece, bem parti-

13/2017

rente, a relação com as coisas inglesas. São esses trechos os que têm os títulos "Portuguese Discoveries" e "Arrival at Portugal".

Na quantidade necessária se encontram também, nesta selecta, os trechos que constituem a antologia - que o programa pede pequena de autores ingleses e norte-americanos, modernos e contemporâneos.

Todos os pontos do programa estão bem cobertos pela matéria de leitura que esta selecta nos oferece. Há, no entanto, que apontar o tratamento, talvez cursório em demasia, da rubrica referente ao regime escolar inglês, apenas dois curtos trechos foram dadas. Mas, num mundo em transição - supostamente brucea - talvez esse tratamento superficial não seja defeito mas, antes, qualidade...

A terminar direi que - salvas as restrições pessoais que sempre se podem pôr a um trabalho de escolha de trechos, a escolha evidentemente condicionada pelas preferências, culturais e outras, dos professores que venham a usar a selecta. Se me afigura que esta obra pode servir de instrumento de ensino do programa vigente. Assim o seu aspecto gráfico final corresponde ao que é de esperar num livro didáctico desta natureza.

Junta Nacional de Educação, 28 de Janeiro de 1944

Problemas
FONTE: J. de A. de A.

ANEXO 45



Memoria descritiva da Selecta Inglesa
para os Liceus, de M. Anacleto e Saavedra Machado.

Esta selecta segue o programa official indicado para o
ensino da lingua inglesa no 6º Ano dos liceus.

Como fica dito no prefacio, o principio que guiou os au-
tores na escolha dos trechos foi, além do seu valor linguis-
tico, cultural e moral, o interêsse que elles poderiam despertar
nos alunos.

São, quase na sua totalidade, tirados de escritores inglê-
ses, e Americanos alguns. A origem só não é indicada quando um
trecho é de compilação de varios autores.

Publica esta selecta dois trechos de interêsse da actua-
lidade: O discurso do comandante da Home Fleet, Admiral Sy-
fret, num banquete na Embaixada Inglesa em fins de março pas-
sado, em que traça as relações de amizade através da Aliança;
e um artigo do senhor Brady, do Instituto Britânico, fazendo
o paralelo das nossas duas colonizações, portuguesa e inglesa.

Os seus titulos são: THE HOME FLEET ON A CALL AT THE PORT
OF LISBON - THEIR FACES TO THE SEA.

Como novidade literaria que os rapazes do 6º Ano devem apre-
ciar publicam também a tradução do soneto de Camões, ALMA
MINHA GENTIL!..., da autoria do poeta inglês, Robert Southey.

Chamamos a atenção de Vossas Excelencias para o grupo de
poesias que vem no fim. Algumas de elas não são para publicar,
e estas estão marcadas com a palavra, excluido; as outras, que
são as escolhidas para a publicação, estão numeradas, e tem a
pagina onde devem ser colocadas indicada á frente.

Para verificação do que aqui fica dito, bastará ver o índice
onde todos os assuntos relacionados com as rubricas do progra-
ma vam indicados. Pretendem também os autores ilustrar a selec-
ção com as gravuras que indicam no índice.

O soneto assim como o trecho sobre Edinburgh, que escaparam
à encadernação vam juntos no fim do livro.

Assina só um dos autores por o outro estar
ausente.

Lisbõa, 18 de Maio de 1946.

Manuel Ignacio Anacleto

ANEXO 46

Preços

Requerem Samuel Inácio Fradeto e Luis
Castro Machat, professores, respectivamente,
dos Liceus de Pedro Nunes (Lecções) e de D. João III
que seja apreciada a sua "Selecta Inglesa" para
os Liceus.

Se bem que, conforme os próprios autores con-
firmam, esta obra não apresente matéria nova, vê-se
que houve a plausível preocupação de suscitar
o interesse dos leitores muito especiais a que
se dirige. Conforme o preceituado por lei que
regula a elaboração de obras desta natureza,
conveniente fazer o deceto-leivado 14 de Outubro de
1936, designadamente na parte das suas obras
ao programma de inglês, os trechos são tirados de
autores modernos e alguns contemporâneos, não
sendo, segundo os requerentes também declararam, de
transcrição seguida a maioria delas, o que não
constitue aliás inconveniente didáctico.

Quanto à autologia, exigida por lei, apresenta-
se bem elaborada igualmente.

Temos esperando que as fotografias com
que os autores se propõem ilustrar a obra cor-
respondam ao inegável proveito que da utili-
zação da mesma pode advir ao ensino da
língua inglesa no facto aos dos liceus.

Pêra, aos 26 de Junho de 1946

O rogal - Relator da
Junta Nacional da Educação

Francisco de Sá

ANEXO 47



Memória descritiva respeitante ao livro -
"about England and English People"

"about England and English People" é
uma selecta destinada ao ensino da disci-
plina de inglês no 6º ano liceal.

Foi organizada segundo as indicações do
programa em vigor. E assim, contém trechos
descritivos e narrativos em prosa e em verso,
todos de autores ingleses, trechos seus que
versam sobre: a vida inglesa, Ilhas Britâ-
nicas, principais cidades inglesas; comércio
e indústria; meios de comunicação e transporte;
regime escolar; Exército Britânico, exército
e marinha; Estados Unidos da América do
Norte.

Procurou-se portanto cumprir as determina-
ções do programa.

Entendeu-se porém, que para dar maior
seufo à prática da conversação que, porque
o professor tem sempre em vista a formação
moral do aluno, haver consciência em inser-
tir alguns trechos que, pelos assuntos versa-
dos, facilitem essa missão, amalgamando-se a

presente selecta de onde em onde com
provérbios, máximas e sentenças, extraídas
de autores consagrados.

É o mesmo intuito, e a título de ensaio,
há alguns trechos retirados do respectivo
questionário, exercícios para consolidação
e alargamento dos conhecimentos adquiri-
dos e reroversas adequada.

Se tal intuito merece superior aprovação,
compromete-se a apresentação, digo a apre-
sentante a prosseguir no seu intento, reti-
rando-se para tanto os trechos que lhe
fôrem apontados para não tomar a selecta
muito volumosa o que contribuiria para
o encarecimento do livro.

Os "biografias" tem o fim de dar a conhe-
cer ao aluno a vida dos autores mais célebres
da literatura inglesa e serão impressos em tipo
mais pequenos do que aquele que se emprega
no texto

Inserir-se-ão fotografuras aluminas dos
principaes monumentos architectonicos e
principaes artífices e locais das cidades mais notáveis.
Lisboa 9 de Junho de 1944
Fidel Maria e Aguiar Branco Silva



Memória descritiva do livro
"About England and English People"

Este livro é destinado aos alunos do ultimo anno de inglês do curso liceal.

Contem, como o programma official indica, lições sobre as Ilhas Britânicas, Império Britânico e sobre a vida inglesa e igualmente sobre os Estados Unidos da America do Norte.

Além dos assuntos acima mencionados, entendi que seria proveitoso, sob todos os pontos de vista, inserir: 1.ª lição acerca dos phenomenos da natureza - a primavera, o inverno, os aspectos do outono, os aspectos da variabilidade do tempo no sul de Africa, o poder do Sol, o aspecto da firmamento à noite, o crepúsculo, a tempestade, o pôr do sol, o nascer do Sol, etc, etc.

Contem ainda este livro lições narrativas, como por exemplo "Gwendol's Wedding" "The Week of the Hesperus" "King Lear" etc, que, embora um pouco mais extensos, não se tornará pesada nem fastidiosa a sua leitura, porque a linguagem é simples e o enredo interessante e universalmente conhecido.

É sempre agradável tomar conhecimento de certos contos tradicionais e, no meu juizo entender, lições desta natureza, saliendo a importância, despertando no alumno o gosto pela lei-

Lura.

Nos fui diti hui ras trechos pequenos
descriptivos, interessantes, cuja leitura, longe
de cansar o aluno, pode dar-lhe ocasião
a que melhor pense no espirito da lei
que impõe. Alguns diti trechos tem nos vocabulários
harmoniosamente combinados em frases curtas, cuja leitura em voz
alta, será muito proveitosa para o aluno se habituar, sem dificuldade,
à pronúncia e à construção de frases simples e puramente inglesas.

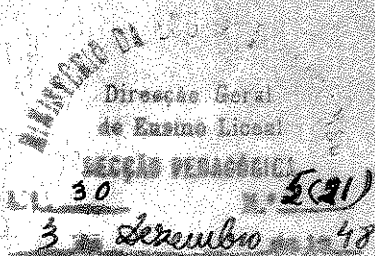
Este livro, além dos mapas e dos desenhos que já tem, terá ain-
da fotografias de alguns monumentos, de uma arteira prin-
cipal de Londres, de um trecho do rio Tamisa; de desportos (jogo,
desafios), de uma feira, de uma exposição (show) etc, tudo quanto
puder ajudar e aovar o sentido dos trechos.

O meu desejo é facilitar, tanto quanto possível a compreen-
são dos assuntos versados nos diferentes trechos.

Este livro foi remodelado segundo o parecer apuradissimo
do Exm^o Relator, em sessão de 19 de Agosto de 1944
Lura, 2 de Agosto de 1945

Valley Lucia de Aguiar Branco e Silva

ANEXO 48



Memória Descritiva

da 2ª edição do livro "MÉTODO DE INGLÊS", da autoria do
Padre Júlio Albino Ferreira

Adaptação e remodelação do primitivo 4º ano (1ª parte) para o 3º ano, com:

- 1º--actualização de textos e ortografia;
- 2º--introdução de mais cinco diálogos e dois textos, referentes, respectivamente, à "Família" e à "Habitação";
- 3º--introdução da conjugação enfática e passiva e eliminação de advérbios;
- 4º--eliminação da maior parte de histórias e anedotas.

4º ano:

- 1º--actualização de textos e ortografia;
- 2º--substituição de um texto "Time" por outro sobre o mesmo assunto; eliminação de dois poemas longos;
- 3º--introdução de histórias e anedotas devidamente graduadas e apropriadas aos textos, na sua maior parte tiradas do primitivo 4º ano (primeira parte);
- 4º--introdução no quadro das conjugações verbais dos tempos do progressivo, do mais-que-perfeito e do conjuntivo; desenvolvimento da voz passiva;
- 5º--introdução de advérbios, preposições e conjunções.

5º ano:

- 1º--seriação de histórias mais longas do 4º ano (2ª parte) e intro-

dução de mais oito;

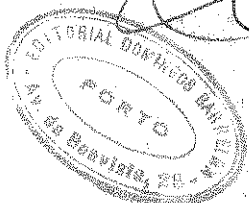
2º--modificação dos textos "Cinema", "Wireless", e "Fishing";

3º--eliminação de três trechos "The Chapel of St. Peter", "The British Museum" e "Westminster Abbey"; e três poemas;

4º--desenvolvimento das conjugações verbais;

5º--alteração da classificação de verbos de regulares e irregulares para fortes, fracos e mistos, com as respectivas listas.

Porto, 25 de Novembro de 1948.



ANEXO 49

Memória descritiva de "The Student's Companion"

"The Student's Companion" é um livro constituído por duas partes reunidas num só volume, destinado a exercícios e prática de conversação: A primeira parte é inteiramente preenchida por um conjunto de exercícios vários para treino dos alunos de Inglês do curso geral dos Liceus e preparada segundo o programa dos novos estatutos do ensino liceal.

Os estudantes encontrarão, neste livro, vasta matéria para se exercitarem a escrever e a falar a língua Inglesa.

Contém 235 exercícios escolhidos e meticulosamente graduados, de modo a permitir um estudo metódico e progressivo, não só da gramática inglesa, como da vida escolar e da vida inglesa, tratando todos de assuntos a que se refere o programa em vigor.

Os exercícios, que são de aplicação de regras gramaticais, de retroversão, de tradução, de conhecimento de vocabulário, de composição e de epistografia, estão redigidos de maneira a despertar o interesse do aluno e a prender-lhe a atenção, qualquer que seja a sua idade, para que o ensino e a aprendizagem se tornem proveitosos, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento da prática da Língua inglesa.

Este pequeno livro constitui um bom auxiliar do professor, a cujo critério fica a escolha dos exercícios para comple-

tar a sua lição.

A segunda parte, intitulada "Everyday Talks" é um livro moderno e prático de conversação inglesa, apresentando sob a forma de diálogos, assuntos da vida diária, redigidos em linguagem corrente, falada por ingleses cultos e contendo numerosas expressões idiomáticas.

É um poderoso auxiliar para a prática da língua inglesa e decerto modo, um substituto do convívio social com ingleses.

A natureza dos diálogos torna-os atraentes, absorvendo facilmente a atenção dos alunos, os quais tendem sem esforço a retê-los e a reproduzi-los, por serem do seu agrado.

Este sistema moderno, adoptado no ensino das línguas vivas, está sendo muito usado, como forma prática de corrigir a acentuação e a entoação da pronúncia e tem dado resultados excelentes, por se notar que o progresso dos alunos é rápido e que insensivelmente, se desembaraçam na conversação que se torna fluente e interessante.

Lições de conversação dialogadas por dois alunos e reproduzidas por toda a classe, darão ao professor a oportunidade de corrigir a acentuação e entoação, tornando a lição interessante e de maior eficiência, com resultados práticos imediatos.

A prática demonstrou que "Everyday Talks" satisfaz este objectivo, e que o seu uso nas escolas que o adoptaram, deu resultados lisonjeiros.

Em 7 de Março de 1945 pediu a autora a sua aprovação oficial,

que não pôde ser-lhe concedida, por não constar então dos programas vigentes, mas o parecer da 3ª Secção da douda Junta Nacional de Educação foi de que:- o livro estava bem elaborado.

Agora introduziu-se-lhe mais 11 conversações novas a saber:-

A Novel Holiday ; Boarding-School life; Many Happy Returns of the Day; Lost in the Fog; Camping-out; The First Goal; The Magic Eye; A Railway Accident; At Wimbledon; Ice Hockey ; On The Way.

A Primeira parte de "The Student's Companion" foi cuidadosamente revista pelos doutos professores do Instituto Britânico em Portugal, H.A. Cartledge, M.A.; B.A. Byrne, B.A; Dr. Colin Bowker, M.B., B.S., antigo professor do mesmo Instituto, Dr. Margaret P. Bowker, M.R.C.S., L.M.C.P.; Dr. J.M. Macedo Mendes, professor de História da Arte da Escola das Belas Artes de Lisboa, e Drª. D. Glória Gusmão de Moraes, licenciada em Filologia Românica.

A segunda parte "Everyday Talks" foi também cuidadosamente revista pelo douto professor do Instituto Britânico em Portugal P.J.P. Summer, M.A.

Esta segunda parte é constituída por 71 conversações dialogadas a saber:-

Can You Speak English? Travel Talk; In The Woods; On the Beach; A Full Holiday Programme; A Pleasant Week-End; A Morning Walk; A Tour in the Lake District; A Sail on the River

On the Way to Blackpool; A Row on the River; An Ocean Voyage;
 The Good Companions; On The Ice; Ice Hockey; A Bicycle Ride;
 Camping-Out; In The Air; A Run in the New Car; The First Goal;
 At Wimbledon; A Good Catch; Going to the Play; At the Opera;
 At the Pictures; Wintry Weather; Lost in the Fog; In a Library;
 A Telephone Call; A Chat about Hobbies; An Amateur Gardener; A
 Cinema Fan; Fellow-Guests; Money Matters; Letters to Post; The
 Work-Party; A Morning Call; On The Way; A Jolly Party; Visiting
 a Sick Friend; An Unexpected Call; Many Happy Returns of the Day;
 A Meeting in Town; In the Tube; Going Out for Lunch; A Friendly
 Dinner; In A Tea-Room; Dining at a Restaurant; Arriving at a
 Hotel; House-Hunting; Looking for Rooms; Seeing Over the New
 House; A Morning's Shopping; At the Shoemaker's; A Travelling
 Outfit; The New Hat; Shopping; An Appointment with the Hairdresser;
 Boarding-School Life; A Novel Holiday ; A Troublesome Tooth; A
 Trifling Ailment; A Visit to the Oculist; A Business Trip; A
 Railway Accident; What Are You Going To Be? Sightseeing in the
 City; A Merry Christmas; It's All in the Day's Work; The Magic
 Eye; A New World.

Pelo que atrás fica exposto, pode concluir-se o cuidado e
 escrúpulo com que a autora elaborou a sua obra, sempre norteadas
 pelo desejo de bem servir a causa da Instrução.

Leiria 23 de Setembro de 1949.
Maria Marcela Figueira de Oliveira

ANEXO 50

Memória descritiva de "A Modern English Reader"

"A Modern English Reader" é um livro de texto dividido em três tomos, destinados respectivamente, aos 3º, 4º e 5º anos do curso geral dos Liceus, sendo constituído por uma colecção de textos, devidamente graduados e belamente ilustrados com gravuras adequadas e representativas dos vários aspectos típicos da nação Inglesa.

"A Modern English Reader", do qual se pretende a aprovação oficial, como livro único, foi elaborado dentro das determinações da nova reforma do ensino liceal, tendo-se sempre em vista o cumprimento rigoroso do programa.

Os trechos são apresentados em linguagem simples, clara, de valor formativo, educativo e linguístico e estão redigidos de forma atraente, visando a despertar o interesse do aluno que, fixando a sua atenção sem grande esforço mental, pode obter resultados satisfatórios, de carácter prático e ampliar assim, de modo eficaz, os conhecimentos da língua inglesa.

As lições dos três volumes, que foram cuidadosamente preparados, mantêm todas a mesma orientação e obedecem com rigor às exigências do programa, inclusive à sua colocação que segue a ordem naquela indicada.

Sempre que foi possível, observou-se a norma aconse-

lhável em assuntos desta ordem e deu-se aos textos uma extensão reduzida, para os tornar assimiláveis e de fácil compreensão, sem prejudicar a boa lógica dos temas.

Todavia, é preciso observar que há assuntos que, por sua natureza complexa, ficariam inexpressivos e incompletos, se os reduzíssemos à extensão duma lição, além de que, perderiam toda a beleza, encanto e interesse.

Por isso alguns tiveram de ser divididos em duas e três lições e assim nada do que é útil e proveitoso se perdeu, nem se aumentou demasiadamente o esforço mental do aluno.

Na parte destinada ao 4º ano (Book Two) surgem assuntos variados, impossíveis de reduzir à extensão aconselhável num texto de leitura, mas insuficiente para constituírem assuntos de duas lições. Neste caso, a autora preferiu incluí-los numa lição única, em vez de fazer perder a essência do assunto, mutilando-os, tanto mais que os considera capazes de despertar o interesse do aluno que, nestas condições, os não achará demasiado longos.

Acresce ainda que, o próprio professor que orienta o curso terá o critério esclarecido para aligeirar a tarefa do aluno, como achar melhor, quer dividindo as lições, quer auxiliando a reter os ensinamentos do texto, sem o sobrecarregar demasiado.

No fim do livro apresentam-se notas que facilitam a compreensão dos passos mais difíceis de alguns trechos.

As poesias foram escolhidas dentre as mais simples de autores ingleses; as pequenas histórias e anedotas têm todas um fundo moral e educativo, tendo sido seleccionadas de modo a interessar o aluno.

Assim, procurou-se organizar um livro de texto moderno, para os 3º, 4º e 5º anos do curso geral dos Liceus, circunscrevendo-o rigorosamente à matéria dos programas, omitindo tudo que não constitua aquisição necessária ou não tenha valor formativo e educativo, habilitando os alunos a conhecer um pouco a língua inglesa e a vida dos ingleses; com um estudo fácil, agradável e atraente.

"A Modern English Reader" foi cuidadosamente revisto pelos doutos professores do Instituto Britânico em Portugal H.A. Cartledge, M.A.; B.A.Byrne, B.A.; Dr. Colin M.Bowker, M.B.; B.S., antigo professor do mesmo Instituto e Dra. Margaret P.Bowker, M.R.C.S., L.R.C.P.

Como atrás se disse, o trabalho que a autora vem apresentar para ser submetido à apreciação da 3ª Secção da douta Junta Nacional de Educação, para fins de aprovação oficial, está dividido em três partes, a saber:

Book One

É constituído por 47 trechos de leitura e 17 conversações.

As lições estão distribuídas pela ordem indicada no programa, assim:

This is...; What is This? What is that? - Where is? Where Are? - The Classroom; The English Class; In the English Class; Exercises in the English Class; The Classrooms in a Modern School; Happy School Days; Schoolfellows; Shapes of Things; More Shapes; Colours; Colours-Davy at the Blackboard; Where Things are; The Human Body - The Trunk; The Human Body - The Limbs; The Human Body - The Head and Face; The Five Senses; The Human Body - Bodily Defects and Illnesses; Health of Body and Mind - Phil and Davy at Home; Health of Body and Mind - In the Open Air; Health of Body and Mind - On Holiday; Health of Body and Mind - Back to School; Time; Time - All the Year Round; Time - Greetings; Time - Greetings (Continued) Time - Every Day; Time - The Seasons in England, Spring and Summer; Time - The Seasons in England, Autumn and Winter; Weather - Going to School in Bad Weather; Dates, Ordinal Numbers; Age - How Old Are You? Age - A Children's Party; The English Home - "Beech Grove"; "Beech Grove" - The Drawing-room, The Dining-room, and Dr. Grey's Library; "Beech Grove" - The Kitchen; Beech Grove" - The Bedroom, The Dressing-room, and The Bathroom; The Greys' House in Scotland - "Sunnyside"; The Grey Family; The Grey Family - Arthur and May; The Greys' Relatives; May Grey's Activities - A Visit to a Children's Hospital; May Grey's Activities - May Visits a Day - Nursery; The Grey Family and Their Pets.

Conversations

Where Is Tom?

The English School; My Book Is Blue; Where Is The Little Bird? What Is The Matter With You? We Went for an Excursion in the Country; On Holiday at the Seaside; What Time Is It? I Have a Good Watch; On Christmas Day; Do You Like your School? Questions About Dates; Davy's Party; The Rooms in a House; The Greys; The Greys' Home; The Greys' Pets:

Book Two

É constituído por 41 trechos de leitura, 17 histórias, 17 conversações e 8 poesias.

As lições estão distribuídas pela ordem indicada no programa, assim:

Food; English Meals; English Meals; (Continued); English Meals - A Christmas Dinner; In the Tea-Room; Tea in The Garden; Over a Cup of Tea; Clothing - A Man's Clothes; Clothing - A Woman's Clothes; Clothing - The Manufacture of Clothing; Clothing - a New Suit; Clothing - Two New Dresses; In The Playground; The City; The City; - A Drive Through London The City - Post War London; The City - London River; The City - A Visit to the Zoo; The City - London Parks; The City - Hyde Park; The City - Kensington Gardens; The City - Hotels and Restaurants; The City - Hotels and Restaurants (Continued); The City; - London Markets; The Post - Office; The Railway Station; London Museum and Art Galleries; The Victoria and Albert Museum; The Wallace Collection; The Houses of Parliament; The Tower of London; Westminster Abbey; St.

Paul's Cathedral; Buckingham Palace; Hampton Court; The Monument; The London Shops; Careers for Boys and Girls; Careers for Boys and Girls (Continued); Weights and Measures; English Money.

Short Stories

Saved by a Spider; The King and the Cakes; The Dog and the Baker; At a Dinner-Party; The Blind Man and the Musician; A Chinese Story; A Charitable Horse; The Drummer Boy; A Good Prescription; A Courageous Act; Kindness of George II; A Sculptor in Snow; The Old Oak-Tree and the Violets; Cromwell's Courage as a Boy; Evergreen; How the Bean Got its Black Eye; A Friend in Need.

Conversations

Sending for a Doctor; Let's Have a Cup of Tea; My Garden; A Meeting in Town; My New Suit is Smart; An Afternoon Dress; On the 'Phone; Asking the Way; A Showery Afternoon; A Sail on the River; At the Zoo; A New Guest; A Week - End Cottage; Shopping; A Letter to Post; A Fall From a Bicycle; Sending for the Doctor.

Selectef Poems

Lullaby; The Blind Boy; The Four Sweet Months; Time; My Garden ; Nellie's Song; New Year's Morning; The Soldier's Tear; Ships that Pass in the Nighth; The Glory of the Garden; In a Library; A Psalm of Life.

Book Three

É constituído por 45 trechos de leitura, 18 histórias, 13 conversações e 14 poesias.

As lições estão distribuídas pela ordem indicada no programa, assim:

Means of Communication; Transport and Travel; Transport and Travel - A Journey from the Isle of Wight to London; Transport and Travel - London Tubes and Buses; Transport and Travel - A Channel Crossing; Transport and Travel - A Flight by Aeroplane; Transport and Travel - Travelling by Train; Transport and Travel - Motoring; Transport and Travel - A Trip Round the World; Transport and Travel - Flying to Scotland; (Continued) ; Theatres; The Theatre Royal, Drury Lane; The Cinema; The Cinema (Continued); The Cinema - Beneath the Waves; The Cinema - Beneath the Waves (Continued); The Cinema - Beneath the Waves (Continued); The Wireless; The Wireless - A Lecture By Radio, Captain Scott; The Wireless - A Lecture by Radio, Captain Scott (Continued); The Wireless - A Lecture by Radio Captain Scott (Continued); Nature - Animals as Friends of Man; Nature - Animals As Friends of Man (Continued); Nature - The English Landscape ; Nature - Country Life in England; Nature - Country Life in England. The Village; Nature - Modern Rural Life in England; Nature - Working in the Fields; Nature - The English Seaside; Nature - Some English

Watering Places; Nature - At the Seaside; Nature - At the Seaside and in the Country, Summer Holidays; Nature - The Changing Seasons; Nature - Climates and Seasons in Foreign Lands; Nature-English Weather - Some Aspects of the Seasons in England; Nature-Fishing; Sports and Games; Sports and Games (Continued); Sports and Games - Football; Sports and Games - Roller-Rink Hockey; Sports and Games Roller-Rink Hockey (Continued) Sports and Games - The Derby; Sports and Games - A Sailing Match; Sports and Games - A Tennis Match.

Short Stories

A Jealous Father; Sir Isaac Newton and His Dog; The Young Musician; The Dowager Grand Duchess of Luxemburg; Presence of Mind; George Washington and a Corporal; Two Friends; Obey Orders; A Dangerous Gift; The Date of the Stone; The Parrot; A Candidate's Recommendations; A Good Detective; The Three Peaches; A Loyal Canary; The Captain's Pudding; Hard Cash; A Fair Division.

Conversations

Make Hastel Taking Leave of a Friend; By Train; A Run in the Car; At the Aerodrome; Looking up an Old Friend; Let's Go to the Rialto; Our Animal Friends; At Keenly; My Favourite Season; The Weather; The English Love of Sports and Games; Invitation to Join the New Tennis Club.

Selected Poems

White Wings; Try; Try; Try Again; Life; The Land of Story-Books;

The Dream of Home; Buttercups and Daisies; The Moon; England;
The Months; The Fisherman; My Own Right Hand; Boys Wanted;
The Beggar Maid; The Last Rose of Summer.

Assim a autora está convencida de que o seu trabalho,
elaborado com escrupulo e cuidado, satisfará as exigências
do programa e agradecerá aos Exm^{as}. Srs. Professores e alunos.

Apresenta-se uma lição impressa para mostrar os tipos
de imprensa que se empregariam na composição de "A Modern
English Reader", se este fosse aprovado oficialmente, como
livro único.

O tipo usado para os textos seria o redondo Nº 12. Nos
exemplares dactilografados apresentados, um traço simboliza
o tipo normando nº 12 em caixa alta e dois traços o tipo
normando nº 14.

Lisboa 23 de Setembro de 1949.
 Maria Manuela Pereira de Oliveira

ANEXO 51

Memória descritiva do livro "About England and English People"

representa-se este livro remodelado e com matéria suficiente para o 3º ciclo liceal.

Procurou-se satisfazer inteiramente ao programa, embora seja bem difícil conseguir tal fim num número tão limitado de páginas.

Rebuscou-se, deu-se muito, seleccionaram-se com o maior zelo, textos que, segundo o programa, formassem o aluno apto a compreender a língua inglesa na sua forma mais corrente.

Pela leitura dos textos, o aluno não só se familiarizará com a língua mas também tomará conhecimento dos costumes, leis, religiões, geografia, paisagens, etc da Inglaterra e da Comunidade de Inglaterra; dos Estados Unidos.

Julga-se ter incluído nesta selecta textos que corresponderem bem às rubricas do programa, mas se houverem espaço para mais tratar-se-ia.



mais largamente certas rubricas, como por exemplo a arte e a literatura inglesas e americanas.

A selecta poderá ter mais gravuras, mas só no caso de ser aprovada se mandará executar.

Do aspecto gráfico já pouco mais ou menos a Ex.^{ma} G. ex. C. poderá ajuizar, pois este livro já foi em tempo aprovado e teve entrada em alguns liceus do país.

Muito necessita a autora ser deita vez atendida na sua pretensão, pois não se poupa o trabalho para satisfazer às exigências do programma vigente.

Está pronta a fazer todas as remodelações que lhe forem indicadas.

Porto 30 Dezembro de 1956

Isabel Maria Aguiar Branco Silva

ANEXO 52

SALA DE LÍNGUAS

Nome e morada do aluno

Gosto Dominante (interesse)

Profissão do pai

Nome, morada do correspondente.....

Idade..... Classe.....

Gosto Dominante (interêsse)

Profissão do pai

Cartas Recebidas

This image shows a handwriting practice sheet for the letter 'I'. It consists of two columns of ten rows each. Each row contains three dashed lines (top, middle, and bottom) and two dashed 'I' characters for tracing. The first column is on the left, and the second column is on the right. The paper is white with light gray dashed lines.

ANEXO 53

CÔMPUTO

Inglês — 2.º ciclo

| Cotas | Unidades | Cotações | Pontos | Somas |
|---|----------|----------|--------|-------|
| Valorização | | | | |
| I — Apresentação | | | | |
| II — Tradução. | | | | |
| III — Redacção. | | | | |
| IV — Respostas { Completas, cada uma | | | | |
| obrigatórias { Incompletas, cada uma | | | | |
| V — Respostas { Completas, cada uma | | | | |
| facultativas { Incompletas, cada uma | | | | |
| Desvalorização | | | | |
| I — Deficiência de apresentação . . | | | | |
| II — Deficiências de tradução e de redacção, cada uma | | | | |
| III — Erros de ortografia, cada um . . | | | | |
| IV — Faltas ou erros de acentuação, cada um | | | | |
| VI — Deficiências de linguagem, cada uma | | | | |
| <i>Resultado (diferença dos totais dividida por 10)</i> | | | | |

CÔMPUTO

Inglês — 7.ª classe de letras

| Cotas | Unidades | Cotações | Pontos | Somas |
|--|----------|----------|--------|-------|
| Valorização | | | | |
| I — Apresentação | | | | |
| II — Tradução | | | | |
| III — Retroversão ou redacção | | | | |
| IV — Respostas { Completas, cada uma | | | | |
| obrigatórias { Incompletas, cada uma | | | | |
| V — Respostas { Completas, cada uma | | | | |
| facultativas { Incompletas, cada uma | | | | |
| Desvalorização | | | | |
| I — Deficiência de apresentação . . | | | | |
| II — Deficiência de tradução, de redacção e de retroversão, cada uma | | | | |
| III — Erros de ortografia, cada um . . | | | | |
| IV — Faltas ou erros de acentuação, cada um | | | | |
| V — Faltas ou erros de pontuação, cada um | | | | |
| VI — Deficiências de linguagem, cada uma | | | | |
| <i>Resultado (diferença dos totais dividida por 10)</i> | | | | |